

**De Relatie tussen de Studentenpercepties op Assessment *for* Learning,  
Vervulling van de Psychologische Basisbehoeften en Studeergedrag**

**The Relationship between Student Perceptions of Assessment *for* Learning,  
Basic Psychological Need Fulfilment and Study Behaviour**

Chantal Jongen

September, 2014

Begeleiders: dr. Desirée Joosten-ten Brinke en dr. Jos Castelijns

Examinator: prof. dr. Els Boshuizen

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Studentnummer: 838732109

## **Inhoudsopgave**

Samenvatting	3
Summary	5
<b>1. Inleiding</b>	<b>7</b>
1.1 Theoretisch kader	8
1.1.1 Studeergedrag	9
1.1.2 Assessment <i>for</i> learning	10
1.1.3 Vervulling van de psychologische basisbehoeften	11
1.2 Doelstelling	12
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	13
<b>2. Methode</b>	<b>14</b>
2.1 Context	14
2.2 Onderzoeksgroep	14
2.3 Materialen	15
2.4 Procedure	17
2.5 Data-analyse	18
<b>3. Resultaten</b>	<b>19</b>
3.1 Deel 1: beantwoorden van de hoofdvraag	19
3.2 Deel 2: beantwoorden van deelvragen	21
<b>4. Conclusie en Discussie</b>	<b>28</b>
<b>Referenties</b>	<b>37</b>
Bijlage 1 Vragenlijst 1: SAFL-Q	40
Bijlage 2 Vragenlijst 2: BPNS-ST	42
Bijlage 3 Vragenlijst 3: gedeelte van de Nederlandstalige bewerking van de LASSI	43
Bijlage 4 Instructie envelop	45
Bijlage 5 Instructie vragenlijsten	46

De Relatie tussen de Studentenpercepties op Assessment *for Learning*,  
Vervulling van de Psychologische Basisbehoeften en Studeergedrag  
Chantal Jongen

### Samenvatting

In het hoger onderwijs in Nederland heerst een ‘zesjescultuur’ (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2007; Inspectie van het Onderwijs, 2009). Op Hogeschool de Kempel, die studenten opleidt tot leerkracht basisonderwijs, constateren sommige docenten en leden van het managementteam hetzelfde probleem ‘dat een zes goed genoeg is’. De studenten laten geen positief studeergedrag zien met een maximale inzet. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2009) zou een weinig stimulerende toetsing daarvoor een verklaring kunnen zijn. J. Castelijns (persoonlijke communicatie, mei 22, 2013) veronderstelt dat wanneer de studenten de ervaring hebben dat de opleiding niet genoeg tegemoet komt aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften, dit de intrinsieke motivatie te weinig stimuleert. Dit zou de studenten kunnen aanzetten tot een calculerende leerhouding met een niet optimaal studeergedrag.

Het doel van dit onderzoek is om de percepties van de studenten over de huidige assessment *for learning* toetspraktijk van de Kempel te onderzoeken en wat daarmee de relatie is tussen de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag. De centrale vraag van dit onderzoek is: *“Wat zijn de percepties van studenten over de huidige assessment for learning toetspraktijk van de Kempel en hoe verhouden die zich tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag?”*.

Om de relatie tussen bovenstaande variabelen te onderzoeken is binnen dit onderzoek gebruikt gemaakt van een selecte steekproef uit de populatie studenten van Hogeschool de Kempel. Hiervoor is de groep van derdejaars voltijdstudenten geselecteerd. In totaal hebben 108 studenten meegedaan aan dit onderzoek.

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie bestaande vragenlijsten waarbij kwantitatieve gegevens zijn verkregen. Voor het meten van de percepties op de assessment *for learning* toetspraktijk van Hogeschool de Kempel is de, uit 28 items bestaande, ‘Assessment for Learning Questionnaire for Students’ (Pat-El, Tillema, Segers & Vedder, 2011) afgenomen. Het meten van de psychologische basisbehoeften is gemeten aan de hand van de Nederlandse versie van de ‘Basic Psychological Needs Scale’ (Vermeulen, Castelijns, Kools & Koster, 2012) die 21 items bevat en is aangepast aan studenten die voor leerkracht studeren. Het studeergedrag is gemeten aan de hand van de Nederlandse versie van de ‘Learning and Study Strategies Inventory’ (Lacante & Lens, 1999, zoals beschreven in Lacante et al., 2001) waarbij 40 van de 77 items zijn afgenomen.

Na correlatie-, enkelvoudige- en meervoudige regressieanalyses lijkt dat de vervulling van de psychologische basisbehoeften een belangrijke mediator is tussen assessment *for learning* en studeergedrag. Daarmee wijzen de resultaten van het onderzoek op het belang van het vervullen van psychologische basisbehoeften van studenten met het oog op het bevorderen van positief studiegedrag. De docenten van de opleiding kunnen in dat opzicht een belangrijke rol spelen door het toepassen van assessment *for learning*.

*Sleutelwoorden:* assessment *for learning*, formatief toetsen, vervulling van de psychologische basisbehoeften, studeergedrag.

The Relationship between Student Perceptions of Assessment *for* Learning,  
Basic Psychological Need Fulfilment and Study Behaviour  
Chantal Jongen

**Summary**

In higher education in the Netherlands is a 'culture of mediocrity' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2007a; Inspectie van het Onderwijs, 2009). 'Hogeschool de Kempel' is a school that educates students to primary school teachers. The teachers and managers of 'Hogeschool de Kempel' observe the same problem: 'a six is good enough'. The students show no positive study behaviour with maximum effort. According to the 'Inspectie van het Onderwijs' (2009) the little stimulating way of assessment could be the explanation for this problem. J. Castelijns (personal communication, May 22, 2013) supposes when students feel that their basic psychological needs haven't been fulfilled, their intrinsic motivation doesn't get stimulated. This would urge students to assume a calculative learning attitude with a suboptimal study behaviour.

The purpose of this study is to investigate the perceptions of the students on the current assessment *for* learning from 'Hogeschool de Kempel' in relation between the fulfilment of the basic psychological needs and study behaviour. The central question of this study is: "What are the perceptions of students about the current assessment for learning and how they relate to the fulfilment of basic psychological needs and study behaviour?".

To examine the relation between the variables above, this study uses a sample selected from the population of students of 'Hogeschool de Kempel', the sample consists third-year full-time students. A total of 108 students participated in this study.

In this study three existing questionnaires were taken, in which quantitative data was obtained. To measure the perceptions of assessment the 'Assessment for Learning Questionnaire for Students' (Patel, Tillema, Segers & Vedder, 2011), which contains 28 items, was taken. The fulfilment of basic psychological needs was measured by the Dutch version of the 'Basic Psychological Needs Scale' (Vermeulen, Castelijns, Kools & Koster, 2012) which contains 21 items and is adapted to students who are studying to become teachers. Study behaviour was measured using the Dutch version of the Learning and Study Strategies Inventory' (Lacante & Lens, as cited in Lacante et al., 2001) from which 40 of the 77 items were taken.

After correlation-, simple- and multiple regression analyses it seems that fulfilment of the basic psychological needs is an important mediator between assessment *for* learning and study behaviour. Thus, the results show the importance of fulfilling the basic psychological needs of students, considering the promoting of positive study behaviour. The teachers from 'Hogeschool de Kempel', can play an important role in this aspect by applying assessment *for* learning.

Keywords: assessment *for* learning, formative assessment, basic psychological need fulfilment, study behaviour.

## De Relatie tussen de Studentenpercepties op *Assessment for Learning*, Vervulling van de Psychologische Basisbehoeften en Studeergedrag

### 1. Inleiding

Een algemeen Nederlands probleem dat door het OCW (2007) wordt geconstateerd is dat er op de hogescholen in de bachelorfase nog teveel de cultuur van ‘een zes is goed genoeg’ heerst. Om deze reden kan men in deze fase (nog) niet spreken van een ‘ambitieuze studiecultuur’. De studenten zijn niet genoeg gemotiveerd en vertonen geen positieve studiehouding met een maximale inzet. De Inspectie van het Onderwijs (2009) signaleert hetzelfde probleem. Zij geeft aan dat in het hoger onderwijs de uitval van studenten te hoog is en de opbrengsten te laag. Voor de verklaring van dit hardnekkige probleem wordt een aantal factoren genoemd. Eén ervan valt onder de opleidingsgebonden factoren en betreft de weinig stimulerende toetsing.

Hogeschool de Kempel is een pedagogische Hogeschool die gespecialiseerd is in de opleiding van leraren primair onderwijs. Zij streeft naar een hoge kwaliteit van haar eigen onderwijs. Om deze kwaliteit te borgen en te voldoen aan de externe eisen wordt op de Kempel veelvuldig getoetst, zowel summatief als formatief. Bij summatief toetsen vindt beoordeling plaats en is er geen of weinig feedback. Bij formatief toetsen wordt door de docent informatie over het leerproces verzameld, waarop onderwijsbeslissingen worden genomen. Deze onderwijsbeslissingen zijn erop gericht de intrinsieke motivatie te verhogen en het leerproces te bevorderen (Sluismans, 2013). Hoewel summatieve toetsing een vrij dominante positie op Hogeschool de Kempel inneemt, vindt in de hele opleiding formatieve toetsing plaats.

De examencommissie van Hogeschool de Kempel heeft in een toetskader voor de summatieve toetsen richtlijnen en beoordelingsnormen vastgelegd die gerelateerd zijn aan het Onderwijs- en Examenreglement (Hogeschool de Kempel 2012; Hogeschool de Kempel, 2012-2013). Hierdoor krijgen de studenten een helder beeld van de toetsdoelen en beoordelingscriteria die er zijn voor de summatieve toetsingen. In het toetskader staat niet aangegeven op welke wijze de studenten het beste feedback kunnen krijgen. De initieel manager, M. Lemmen (persoonlijke communicatie, mei 22, 2013), geeft aan dat er wel kaders vastliggen voor de summatieve toetsen, maar dat er geen kaders zijn vastgesteld voor de formatieve toetsen. Deze worden door de docenten zelf ingevuld. Hij geeft verder aan dat door zowel docenten als management geconstateerd wordt dat aan het huidige toetsprogramma nadelen kleven. Sommige studenten hebben namelijk een calculerende leerhouding en een verminderde motivatie en richten zich vooral op het behalen van een toets. Een bijkomend effect en probleem is dat ze daardoor minder gericht zijn op het leerproces. Dat is mogelijk van invloed op de ontwikkeling van hun competenties die op deze manier niet tot optimale ontwikkeling kunnen komen.

J. Castelijns (persoonlijke communicatie, mei 22, 2013), lector 'Eigentijds Beoordelen in het Onderwijs' (EBO) op de Kempel, constateert eenzelfde probleem in een andere context. Hij ziet dat studenten heel gemotiveerd aan hun studie beginnen, maar dat gaandeweg de studenten vooral gericht raken op het behalen van de toetsen. Volgens zijn visie zou dit te maken kunnen hebben met het gegeven dat in het toetsprogramma sprake is van een scheve verhouding tussen summatieve en formatieve toetsing, ten nadele van de laatste. Hij veronderstelt dat door het nadrukkelijk summatief toetsen de studenten de ervaring hebben dat er in de opleiding te weinig aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen. Dit zou de intrinsieke motivatie niet ten goede komen en een calculerende leerhouding in de hand werken wat niet leidt tot een optimaal studeergedrag met de daarbij behorende prestaties.

Een toetspraktijk gericht op *assessment for learning* kan bijdragen aan actief studeergedrag. Dat betekent dat inzetten van toetsen op een dusdanige manier moet gebeuren dat studenten daarop een adequate beoordeling en feedback krijgen. Op deze manier worden de studenten het beste gestimuleerd tot een actieve(re) studiehouding. Wanneer toetsen en leren met elkaar geïntegreerd worden, levert dat een continu leerproces op (Joosten-ten Brinke, 2011; Sluijsmans, 2013).

Het is de bedoeling dat door een *assessment for learning* toetspraktijk tegemoet wordt gekomen aan de psychologische basisbehoeften. Dit zou de intrinsieke motivatie van de studenten verhogen en hen aanzetten tot positiever studeergedrag. De vraag is of het huidige *assessment for learning* toetsprogramma van de Kempel in de ogen van studenten hieraan voldoet en/of hiermee een relatie is met de mate waarin de opleiding tegemoet komt aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag.

## **1.1 Theoretisch kader**

In dit onderzoek wordt de relatie tussen de percepties van de studenten over de '*assessment for learning*' toetspraktijk van de Kempel, 'de vervulling van de psychologische basisbehoeften' en 'het studeergedrag' onderzocht. Voor dit doel wordt een literatuurstudie verricht die (1) informatie over de drie te onderzoeken begrippen geeft en (2) een onderbouwing van de meetinstrumenten geeft, zodat er een adequaat antwoord op de onderzoeksvraag gegeven kan worden.

In paragraaf 1.1.1 wordt het begrip 'studeergedrag' beschreven. In paragraaf 1.1.2 wordt het begrip '*assessment for learning*' en de invloed daarvan op het studeergedrag beschreven. Tevens worden in deze paragraaf de verschillende functies van toetsen toegelicht. In paragraaf 1.1.3 wordt het begrip 'vervulling van de psychologische basisbehoeften' beschreven aan de hand van de zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci (2000). De begrippen 'intrinsieke motivatie' en 'psychologische basisbehoeften' (autonomie, competentie en relatie) worden eveneens in deze paragraaf nader toegelicht.



De doelstelling van het onderzoek wordt besproken in paragraaf 1.2. In deze paragraaf wordt uiteengezet dat wanneer toetsen op een adequate wijze worden ingezet, ze positief werken op de vervulling van de psychologische basisbehoeften. Deze geeft op haar beurt een positieve impuls aan intrinsieke motivatie en andere aspecten van studeergedrag. Dit model (zie Figuur 1) vormt de basis van het huidige onderzoek. De vraagstellingen en hypothesen die daaruit voortkomen staan vermeld in paragraaf 1.3.

### **1.1.1 Studeergedrag**

Volgens Credé en Kuncel (2008) kan het studeergedrag gerelateerd worden aan kenmerken, als beïnvloedbare factoren, die van invloed zijn op het behalen van succes. Deze zijn grofweg in twee categorieën te verdelen: intellectuele (cognitieve) en niet-intellectuele (niet-cognitieve) factoren. Het intellectuele vermogen van een student geeft aan of de student in staat is om de stof te leren en te begrijpen. Voor het meten van het niet-intellectuele vermogen zijn er in de literatuur veel begrippen geoperationaliseerd. Enkele geoperationaliseerde begrippen zijn bijvoorbeeld: studievaardigheden, studiehouding, motivatie, metacognitieve vaardigheden en faalangst.

Effectief studeergedrag betreft een adequate inzet van studievaardigheden en – gewoonten. Daarbij zijn een positieve houding ten opzichte van de studie en een goede zelfbepaling en zelfregulatie van cruciaal belang. Zelfbepaling en zelfregulatie zijn factoren die behoren tot het niet-intellectuele vermogen en spelen een centrale rol bij het studeergedrag (Credé & Kuncel, 2008).

In dit onderzoek is het begrip studeergedrag geoperationaliseerd in subcategorieën van zelfbepaling en zelfregulatie. Onder zelfbepaling vallen de subcategorieën attitude en motivatie (Lacante & Lens, 1999, zoals beschreven in Van Wesemael, 2012). Deze kunnen veranderen gedurende de studie. Attitude en motivatie hebben beide een grote impact op de inzet van de student, vooral indien zij zelfstandig moeten leren. Attitude verwijst naar de houding van studenten ten opzichte van school. Hoe meer de school beschouwd wordt als ‘levensdoel’, des te groter de kans op het succesvol afronden van de opleiding is (Van Wesemael, 2012; Weinstein & Palmer, 2002). De cognitieve motivatie bestaat volgens Wolters (2003) uit een product- en een proceskant. Wordt cognitieve motivatie gezien als een product dan verwijst deze naar de bereidwilligheid om aan de taak bezig te blijven. Dit komt door het gevoel te hebben geïnteresseerd te zijn, zodat het verlangen ontstaat de stof te beheersen. Hierdoor ontstaat de benodigde inspanning, betrokkenheid en volharding die voor die taak nodig is. Het perspectief van de proceskant is welke processen bij de cognitieve motivatie van invloed zijn.

Met zelfregulatie wordt bedoeld dat studenten een adequate cognitieve en metacognitieve strategie kunnen inzetten en daarop reflecteren zodat ze zelf hun eigen denken en handelen aansturen (Segers, 2004). Onder zelfregulatie vallen de subcategorieën tijdsbeheer, concentratie en faalangst (Lacante &

Lens, 1999, zoals beschreven in Van Wesemael, 2012). Tijdsbeheer veronderstelt het plannen en organiseren van het schoolwerk. Het maken van een tijdschema vereist zelfkennis in taakaanpak. Studenten die realistische tijdschema's maken en gebruiken zijn meer gedreven en nemen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen gedrag, wat positief werkt op de studieprestaties. Concentratie veronderstelt het vasthouden van de aandacht bij het studeren, maar ook de aandacht vasthouden tijdens het luisteren in de klas. Faalangst veronderstelt het zich zorgen maken over het academisch presteren. Negatieve gedachten en gevoelens zijn van invloed op de concentratie en leiden de student af van de schooltaak (Van Wesemael, 2012; Weinstein & Palmer, 2002). Faalangst hoeft niet per definitie negatief te zijn; faalangst kan ook positief op de prestaties werken (Veenman, 2004).

### **1.1.2 Assessment *for* learning**

Struyven, Dochy en Janssens (2005) concluderen in hun reviewstudie dat de perceptie van studenten over toetsen van invloed is op het studeergedrag. De onderwijscontext is dus niet alleen van invloed. De perceptie beïnvloedt hoe een student leert (Entwistle, 1991). Tevens is de vorm van toetsen en beoordelen medebepalend voor het studeergedrag van studenten. Het blijkt sturend te zijn voor het leerproces en de ontwikkeling van de studenten (Joosten-ten Brinke, 2011; Sluijsmans, 2008). Dit betekent, dat indien toetsen op een adequate manier ingezet worden, er een 'boost' aan de kwaliteit van het onderwijs gegeven kan worden (Joosten-ten Brinke, 2011). Daarvoor is een verschuiving nodig van het traditionele toetsen en beoordelen naar een andere manier van toetsen en beoordelen, een verschuiving van een 'assessment *of* learning'-praktijk naar een 'assessment *for* learning'-praktijk (Black & Wiliam, 1998; Segers, 2004).

Met de begrippen 'assessment *of* learning' en 'assessment *for* learning' wordt een onderscheid gemaakt tussen twee functies van toetsen. De eerste functie is het summatieve toetsen en de tweede functie is het formatief toetsen. Summatief toetsen vindt plaats als beoordeling en geeft weinig tot geen feedback. In het Nederlandse onderwijs wordt veelal gebruik gemaakt van de summatieve toetsvorm (Sluijsmans, 2013). Het zijn voornamelijk deze summatieve c.q. normgerichte beoordelingen die demotiverend zijn en een negatieve invloed hebben op het studeergedrag (Segers, 2004). De negatieve invloed van summatief toetsen op de motivatie om te leren wordt tevens in het onderzoek van Harlen en Crick (2003) aangehaald. Zij geven aan dat dit effect zelfs meer te zien is bij zwakkere leerlingen, zodat de discrepantie tussen zwakkere en sterkere leerlingen groter wordt.

Bij formatief toetsen is de evaluatie gericht op de begeleiding van het leerproces en is er sprake van een rijke feedback die de studenten helpt om beter te leren. Deze feedback vindt tijdens het hele leerproces plaats (Joosten-ten Brinke, 2011). Volgens Sadler (1998) is de specifieke bedoeling van formatief toetsen het leveren van feedback om het leren te versnellen en de prestaties te verbeteren. Daarbij is de kwaliteit van de feedback van cruciaal belang. Boston (2002) geeft aan dat het accent dan

niet ligt op het geven van het juiste antwoord, maar op het specifiek commentaar geven over de gemaakte fouten en/of specifieke suggesties geeft om de toets te verbeteren zodat studenten hun aandacht zorgvuldig op de taak kunnen richten.

Wanneer een toetspraktijk bestaat uit summatieve- en formatieve toetsen die als doel hebben het leren te stimuleren, is er sprake van een *assessment for learning* toetspraktijk. Hierbij wordt de voortgang van de leerling bewaakt (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). *Assessment for learning* omvat twee aspecten, 'monitoring' en 'scaffolding'. Monitoring gaat over 'controle en signalering', het bijhouden van de resultaten en het leerproces, het omgaan met feedback en zelfcontrole en heeft als intentie het optimaliseren van het leren. Scaffolding gaat over 'ondersteuning', feedback geven op hoe en wat studenten nog nodig hebben om hun prestaties te verbeteren. Daarbij gaat het over het verduidelijken van leerdoelen en criteria en over het stellen van vragen in de klas en is daarmee instructie-gerelateerd. Aan de hand van deze twee basisprincipes van *assessment for learning* kunnen de percepties van studenten hierop gemeten worden (Pat-El et al., 2011).

Volgens Black en Wiliam (1998) bepaalt de toets zelf niet of het summatief of formatief van karakter is, maar is dat afhankelijk hoe de informatie van de toetsen verder gebruikt wordt of gaat worden, dus wat het doel van de toets is. Dit sluit aan bij wat Kluger en DeNisi (1996) stellen; een toets met een summatief karakter kan door de wijze van feedback het karakter krijgen van een formatieve toets. Indien de feedback op een dusdanige manier gegeven wordt dat de studenten hun prestaties kunnen gaan verbeteren om te voldoen aan de gestelde leerdoelen, krijgt de summatieve toets het karakter van een formatieve toets. Dat betekent dat niet alleen formatieve toetsen een positief verband hebben op het studeergedrag, maar dat summatieve toetsen dit ook kunnen zijn.

Uit bovenstaande blijkt dat de percepties op een *assessment for learning* toetspraktijk een positief verband lijken te hebben met het studeergedrag. Studeergedrag staat ook in relatie met de vervulling van de psychologische basisbehoeften (Castelijns, persoonlijke communicatie, mei 22, 2013). Ryan en Deci (2000) concluderen dat de vervulling van de psychologische basisbehoeften een positieve invloed heeft op het doorzettingsvermogen en prestaties. In dit onderzoek wordt onderzocht of de vervulling van de psychologische basisbehoeften in relatie staat met de percepties op de *assessment for learning* toetspraktijk en het studeergedrag.

### **1.1.3 Vervulling van de psychologische basisbehoeften**

Veel activiteiten die op school plaats vinden zijn niet ontworpen op basis van intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie wil zeggen dat een persoon op vrijwillige basis en uit eigen interesse handelt. Is dit niet het geval dan handelt een persoon vanuit extrinsieke motivatie, vanuit externe factoren. Het type motivatie is afhankelijk van de onderliggende doelen en de daarbij behorende houding die iemand

aanzet tot veel of weinig actie. De uitdaging binnen het onderwijs is om studenten te motiveren zonder het opleggen van externe druk en hen de schoolactiviteiten op een dusdanige manier op waarde te weten laten schatten dat de studenten zelfregulerend kunnen werken (Ryan & Deci, 2000).

Intrinsiek gemotiveerd gedrag is de basis van zelfbeschikking (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Zelfbeschikking wordt in de zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci (2000) uitgelegd als het begrijpen van de menselijke motivatie waarbij de aangeboren psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en relatie als noodzakelijke condities gelden. Met autonomie wordt de vrije wil om zelfcontrole te hebben over ervaring, gedrag en activiteiten overeenstemmend met gevoel voor eigenwaarde bedoeld. Competentie refereert naar 'alles onder controle hebben', daarmee worden ook de te bereiken resultaten bedoeld.

Tenslotte refereert relatie naar het verlangen van de mens om bij andere mensen te horen, er voor elkaar te zijn. Het dwarsbomen van deze psychologische basisbehoeften zou volgens Deci en Ryan (2000) negatieve gevolgen kunnen hebben op de mentale gezondheid en daarbij van negatieve invloed zijn op het doorzettingsvermogen en het leveren van prestaties. De drie basisbehoeften zijn van essentieel belang voor een gezonde mentale ontwikkeling en effectief functioneren. Patrick, Knee, Canevello en Lonsbary (2007) geven aan dat bij tegemoetkoming aan deze drie psychologische basisbehoeften men van 'need fulfilment', ofwel 'vervulling van de psychologische basisbehoeften' spreekt. Indien deze optimaal vervuld zijn, hebben ze een positieve invloed op het algehele welzijn.

Uit onderzoek van Deci en Ryan (2000) blijkt dat het mogelijk is om voorspellingen te doen over prestaties indien de psychologische basisbehoeften op een positieve- of negatieve manier gemanipuleerd worden. Tevens laat dit onderzoek zien dat ondersteuning van de drie psychologische basisbehoeften de intrinsieke motivatie handhaaft en/of verbetert, de integratie van de extrinsieke motivatie vergemakkelijkt, zodat deze meer autonoom gemotiveerd of regulerend georiënteerd is én bevorderend werkt om geambieerde levensdoelen te verwezenlijken.

Dit onderzoek richt zich op de percepties van studenten in welke mate waarin de opleiding tegemoet komt aan de vervulling van psychologische basisbehoeften en hoe deze zich relateren ten opzichte van het studeergedrag.

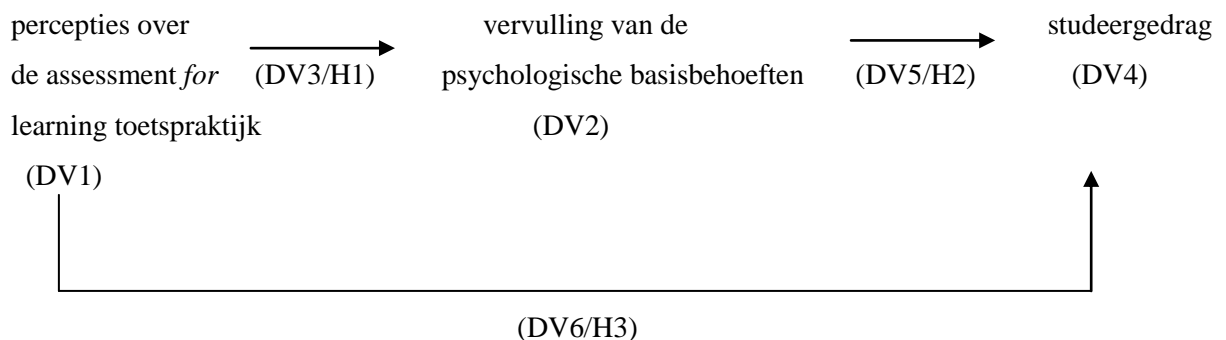
## **1.2 Doelstelling**

Het inzetten van toetsen kan bevorderend werken tot actief studeergedrag, mits dat op adequate wijze gebeurt. 'Assessment *for learning*' kan bijdragen aan een actief studeergedrag. De bedoeling is dat daardoor tegemoet gekomen wordt aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften, autonomie, competentie en relatie, zodat de intrinsieke motivatie verhoogd wordt en het positief werkt op het studeergedrag van de studenten.

De vraag is nu of de huidige *assessment for learning* toetspraktijk van Hogeschool de Kempel in de ogen van de studenten tegemoetkomt aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften en daarmee bijdraagt aan een actief studeergedrag. *Naar aanleiding hiervan is het doel van dit onderzoek om de percepties van de studenten omtrent de huidige assessment for learning toetspraktijk van Hogeschool de Kempel te onderzoeken en na te gaan hoe deze zich relateren tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag.* Op basis van de resultaten van het onderzoek kunnen aanbevelingen aan Hogeschool de Kempel gegeven worden om de toetspraktijk op een dusdanige manier vorm te geven zodat de intrinsieke motivatie en daarmee het studeergedrag van studenten op een positieve manier beïnvloed worden.

### 1.3 Vraagstellingen en hypothesen

De centrale vraag in dit onderzoek is: “*Wat zijn de percepties van studenten over de huidige assessment for learning toetspraktijk van Hogeschool de Kempel en hoe verhouden die zich tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag?*”. Het conceptueel model van het onderzoek staat weergegeven in Figuur 1.



*Figuur 1.* Conceptueel model van het onderzoek.

Binnen dit onderzoek worden de volgende deelvragen (DV) en hypothesen (H) gesteld:

DV1: Wat zijn de percepties van studenten over de *assessment for learning* toetspraktijk van Hogeschool de Kempel?

DV2: In welke mate wordt volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften tegemoet gekomen?

DV3: Wat is de relatie van de percepties over de *assessment for learning* toetspraktijk en de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen?

H1: Er is een positieve relatie tussen de percepties van studenten over de *assessment for learning*

toetspraktijk en de mate waarin de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen.

DV4: In welke mate hebben de studenten een positief studeergedrag? (zelfbepaling (attitude en motivatie) en zelfregulatie (tijdsbeheer, concentratie en faalangst))?

DV5: Wat is de relatie tussen de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen en het studeergedrag?

H2: Er is een positieve relatie tussen de mate waarin de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen en het studeergedrag.

DV6: Wat is de relatie van de percepties van studenten over de *assessment for learning* toetspraktijk en het studeergedrag?

H3: Er is een positieve relatie tussen de percepties van studenten over de *assessment for learning* toetspraktijk en het studeergedrag.

## **2. Methode**

### **2.1 Context**

Hogeschool de Kempel heeft een *assessment for learning* toetspraktijk, er wordt zowel summatief als formatief getoetst. Voor het summatief toetsen zijn kaders vastgelegd. Summatieve toetsing vindt plaats ter beoordeling en vindt er weinig tot geen feedback plaats. Voor het formatieve toetsen zijn geen kaders vastgelegd, dit wordt door de docenten zelf ingevuld. Aan de hand van de formatieve toets krijgen studenten feedback van hun docent die gericht is om het leerproces te bevorderen.

### **2.2 Onderzoeksgroep**

Voor dit onderzoek werd op Hogeschool de Kempel een selecte steekproef genomen onder vijf groepen derdejaarsstudenten die een opleiding tot leraar basisonderwijs volgen. Deze vijf groepen omvatten 145 voltijdstudenten. Hoewel het probleem van de calculerende leerhouding zich mogelijk in alle jaargangen van de opleiding afspeelt, is bewust de groep van derdejaarsstudenten geselecteerd. Dit is om tweeërlei redenen. Ten eerste omdat derdejaarsstudenten al enkele jaren studie-ervaring hebben en daardoor verwacht mag worden dat ze door het regelmatig reflecteren een ruim zelfinzicht in hun eigen studeergedrag hebben. Ten tweede heeft, ter voorkoming dat de studenten overvraagd worden voor allerlei onderzoeksdoeleinden, Hogeschool de Kempel speciaal ruimte in haar jaarkalender gereserveerd. Op het moment van onderzoek was het binnen de jaarkalender mogelijk om de derdejaarsstudenten te ondervragen. Er hebben in totaal 108 voltijdstudenten de vragenlijsten

ingevuld ( $n = 108$ ), dit is 74.5% van de derdejaarsstudenten. In Tabel 1 staan de vijf groepen met het aantal respondenten.

Tabel 1

*Groepen met het aantal en de nummers van de respondenten*

Groep	Respondentnummer	Aantal respondenten
3A	19 t/m 44	26
3B	45 t/m 70	26
3C	71 t/m 91	21
3D	1 t/m 18	18
3E	92 t/m 108	17
Totaal	1 t/m 108	108

## 2.3 Materialen

### *Vragenlijsten*

#### *Assessment for learning*

Voor het meten van de percepties van studenten over de huidige *assessment for learning* toetspraktijk wordt gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst, de ‘Assessment for Learning Questionnaire for Students’ (SAFL-Q, zie Bijlage 1) (Pat-El et al., 2011). Deze schriftelijk af te nemen vragenlijst geeft kwantitatieve gegevens die een beeld geven over de toetspraktijk de Kempel zoals die door studenten ervaren wordt. De SAFL-Q meet de percepties van studenten over ‘*assessment for learning*’ in de klas. De SAFL-Q bestaat uit een vragenlijst met 28 items en er wordt gemeten met een Likert schaal van vijf punten (van 1 = helemaal oneens tot 5 = helemaal eens). De eerste schaal, met 16 items, gaat over monitoring en de tweede schaal, met 12 items, over scaffolding. De onderzoeksgroep van Pat-El et al. (2011) bestond uit Nederlandse studenten uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Verondersteld mag worden dat de doelgroep van dit onderzoek de vragenlijst op een adequate wijze kan invullen omdat het niveau van de huidige doelgroep hoger ligt.

#### *Vervulling van de psychologische basisbehoeften*

Voor het verkrijgen van gegevens over de mate waarin in de opleiding volgens de studenten tegemoet wordt gekomen aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften, wordt een vragenlijst ingezet die kwantitatieve gegevens levert (Vermeulen et al., 2012). Dit is de Nederlandse versie van de ‘Basic Psychological Needs Scale’ (BPNS), die is aangepast aan studenten die voor leerkracht basisonderwijs studeren (BPNS-ST, zie Bijlage 2). De vragenlijst is gebaseerd op de zelf determinatie theorie van

Ryan en Deci die drie basisbehoeften onderscheidt namelijk: autonomie, competentie en relatie. De vragenlijst bestaat uit 21 items met een vijf-punts-Likert schaal (1 = helemaal oneens tot 5 = helemaal eens). Autonomie bevat zeven items, competentie bevat zes items en relatie bevat acht items. De onderzoeksgroepen van Vermeulen et al. (2012) bestonden uit 271 (2008) en 222 (2009) Nederlandse studenten van vijf hogescholen die opleiden tot leerkracht basisonderwijs; ze komen daarmee overeen met de doelgroep van dit onderzoek.

### *Studeergedrag*

Voor het meten van het studeergedrag van studenten wordt een vragenlijst ingezet die kwantitatieve gegevens levert. Hiervoor wordt een gedeelte van de Nederlandstalige bewerking van Lacante en Lens (1999) ingezet, zoals beschreven in Lacante et al. (2001), zie Bijlage 3. De afname vindt plaats volgens de indeling zoals Van Wesemael (2012) in haar onderzoek hanteert. De Nederlandse vragenlijst is afgeleid van de zelfrapportagelijst 'Learning and Study Strategies Inventory' (LASSI) (Weinstein & Palmer, 2002). De onderzoeksgroep van Weinstein en Palmer (2002) bestond uit 1092 Amerikaanse studenten van twaalf verschillende scholen uit verschillende regio's en van een verschillend opleidingsniveau, variërend van universiteit, hoger beroepsonderwijs tot technische scholen. Verondersteld mag worden dat de huidige doelgroep de vragenlijst op adequate wijze kan invullen.

In dit onderzoek worden, zoals in het theoretisch kader is beschreven, de items over zelfbepaling: attitude en motivatie (ieder 8 items) en de items die onder zelfregulatie vallen: tijdsbeheer, concentratie en faalangst (ieder 8 items) opgenomen. De schalen worden gemeten met een Likert schaal van vijf punten (1 = helemaal niet van toepassing op mij tot 5 = zeer sterk van toepassing op mij).

In Tabel 2 staan de variabelen uit de drie vragenlijsten vermeld met daarbij van iedere variabele een voorbeelditem. Daarnaast staat er voor iedere variabele de hoeveelheid items binnen de schaal en de betrouwbaarheid vermeld zoals die gemeten is in het eerdere oorspronkelijke onderzoek en zoals deze gemeten is in het huidige onderzoek. De schalen van zowel het eerdere als het huidige onderzoek zijn redelijk tot goed betrouwbaar te noemen (Universiteit van Amsterdam, 2014; Van Geel & Verboon, 2008).



Tabel 2

*Variabelen met voorbeelditem en de interne consistentie van de schalen gemeten met reliability analyse Cronbach's Alpha*

Voorbeelditem		aantal items	eerder onderzoek	huidig onderzoek
Perceptie van assessment <i>for learning</i>				.91
Monitoring	De docent bespreekt met mij mijn vorderingen.	16	.89	.92
Scaffolding	De vragen van de docent helpen mij de lesstof te begrijpen.	12	.83	.82
Vervulling van de psychologische basisbehoeften				.82
Autonomie	In de opleiding kan ik mijn mening vrij uiten.	7	.71	.60
Competentie	De tutor geeft mij positieve feedback.	6	.73	.65
Relatie	Ik kan goed met mijn medestudenten opschieten.	8	.64	.74
Studeergedrag				.90
Attitude	Ik studeer alleen dingen die ik graag doe.	8	.72	.74
Motivatie	Ik voer mijn studieopdrachten op tijd uit.	8	.81	.84
Tijdsbeheer	Ik maak goed gebruik van de studie-uren tussen de lessen in.	8	.86	.83
Concentratie	Als ik studeer, ben ik volledig geconcentreerd.	8	.84	.84
Faalangst	Ik raak ontmoedigd door lage studieresultaten.	8	.81	.85

## 2.4 Procedure

Om een zo hoog mogelijk respons te verkrijgen wordt studenten gevraagd om tijdens een tutoruur de vragenlijsten in te vullen. Tijdens een tutoruur wordt een groep studenten door een aangewezen docent begeleid op algemeen welzijn en studiebegeleiding. Deze docent is de tutor (Hogeschool de Kempel, 2012-2013).

Vooraf hebben de tutores instructie van de onderzoeker gekregen opdat ze de studenten zo optimaal mogelijk kunnen begeleiden en om de kans van response bias, zoals logische fouten en/of sociaal wenselijke antwoorden, te verkleinen (Universiteit Leiden, n.d.). De tutor ontvangt de vragenlijsten in een envelop met daarop instructiepunten die belangrijk zijn bij het afnemen van de vragenlijsten, bijvoorbeeld dat er slechts één kruisje per antwoord gezet mag worden. De instructie van de envelop is na te lezen in Bijlage 4.

Per groep worden de vragenlijsten op één tijdstip afgenomen, niet alle groepen op hetzelfde tijdstip omdat de groepen op een verschillend moment tutoruur hebben. De studenten krijgen per groep instructie van hun eigen tutor. Na het uitdelen van de vragenlijsten worden individueel ingevuld. De instructie voor het invullen van de vragenlijsten is na te lezen in Bijlage 5.

## 2.5 Data-analyse

De gegevens uit dit onderzoek zijn verwerkt op intervalschaal. Om te controleren of de variabelen normaal verdeeld zijn is de normaliteit gecontroleerd door middel van de Shapiro-Wilk test. Alle waarden blijken significant.

Bij de correlatieanalyses is, omdat er gemeten is met intervalschalen, gebruikt gemaakt van het Pearson's productmoment-correlatiecoëfficiënt. Er is eenzijdig getoetst omdat er vanuit de hypothesen uitgegaan mag worden dat er een relatie bestaat tussen de variabelen. Kwalificering en interpretatie van de samenhang gebeurt conform Dehue, Houtmans en van Geel (2009).

In Deel 1, voor het verkrijgen van het antwoord op de hoofdvraag, worden correlatie- en enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd om de relaties tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen te onderzoeken. In Deel 2, voor het verkrijgen van antwoorden op de deelvragen, worden correlatie- en meervoudige regressieanalyses uitgevoerd om de relaties tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen te onderzoeken.

*Navolgend wordt voor iedere deelvraag besproken welke analyse toegepast wordt om de deelvraag te kunnen beantwoorden en de hypothese aan te kunnen nemen of te verwerpen.*

*Deelvraag 1:* wat de percepties van de studenten zijn over de assessment for learning toetspraktijk van Hogeschool de Kempel wordt beantwoord door de gemiddelden en de standaarddeviaties voor monitoring en scaffolding te berekenen en te vergelijken met het theoretisch schaalgemiddelde en de scores onderling te vergelijken met elkaar.

*Deelvraag 2:* in welke mate de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen, wordt beantwoord door de gemiddelden en standaarddeviaties voor autonomie, competentie en relatie te berekenen en te vergelijken met het theoretisch schaalgemiddelde en de scores onderling te vergelijken met elkaar.

*Deelvraag 3 / Hypothese 1:* of er (een positieve) relatie is tussen de percepties over de assessment for learning toetspraktijk en de mate waarin de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen, wordt beantwoord door de samenhang tussen de variabelen te analyseren met correlatieanalyses (Van Buuren, Hummel, Berkhout & Sloomaker, 2009). Hiervoor worden de variabelen monitoring en scaffolding in relatie gebracht met de variabelen autonomie, competentie en relatie. Vervolgens worden enkel- en meervoudige regressieanalyses uitgevoerd om de relatie tussen voorgenoemde variabelen te kunnen verklaren en voorspellen (Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2011; Dehue et al., 2009; Field, 2009).

*Deelvraag 4:* in welke mate de studenten een positief studeergedrag hebben wordt beantwoord door de gemiddelden en standaarddeviaties van attitude, motivatie, tijdsbeheer, concentratie en faalangst te

berekenen en te vergelijken met het theoretisch schaalgemiddelde en de scores onderling te vergelijken met elkaar.

*Deelvraag 5 / Hypothese 2:* of er een (positieve) relatie is tussen de mate waarin de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen en het studeergedrag wordt door correlatie-, enkel- en meervoudige regressieanalyses verkregen door de variabelen autonomie, competentie en relatie in relatie te brengen met de variabelen: attitude, motivatie, tijdsbeheer, concentratie en faalangst. Voor aannemen of verwerpen van Hypothese 2 wordt de variabele faalangst niet meegenomen in het begrip studeergedrag, omdat uit de beantwoording van de deelvragen blijkt dat faalangst vaak niet significant is, en/of relatief laag scoort in de mate waarop de andere variabelen faalangst voorspellen.

*Deelvraag 6 / Hypothese 3:* of er een (positieve) relatie is tussen de percepties over de assessment *for learning* toetspraktijk en het studeergedrag wordt beantwoord door correlatie-, enkel- en meervoudige regressieanalyses uit te voeren zoals beschreven in deelvraag 3 door de variabelen monitoring en scaffolding in relatie te brengen met de variabelen: attitude, motivatie, tijdsbeheer, concentratie en faalangst.

Voor de analyses is een significantieniveau aangehouden van  $p < .05$ , wat overeenkomt met een betrouwbaarheid van 95% en een significantieniveau van  $p < .01$ , wat overeenkomt met een betrouwbaarheid van 99%.

### 3. Resultaten

*Deel 1 omvat de beantwoording van de hoofdvraag en Deel 2 de beantwoording van de deelvragen.*

#### 3.1 Deel 1

Voor het verkrijgen van een antwoord op de hoofdvraag: “*Wat zijn de percepties van studenten over de huidige assessment for learning toetspraktijk van Hogeschool de Kempel en hoe verhouden die zich tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag?*” worden de drie geoperationaliseerde begrippen geanalyseerd. Faalangst wordt niet in het begrip studeergedrag meegenomen. Faalangst blijkt namelijk uit analyses vaak niet significant en/of scoort maar relatief laag in de mate waarop de andere variabelen faalangst voorspellen (dit is na te lezen in Deel 2). Om deze reden is faalangst uit het begrip studeergedrag gefilterd.

#### *Beschrijvende statistiek*

Tabel 3 is een weergave van de beschrijvende statistiek van assessment *for learning*, de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag. Van deze begrippen worden achtereenvolgens het

aantal items (*N*), de gemiddelde score (*M*), de standaarddeviatie (*SD*) en de minimum- en maximumscore (Min-Max) weergegeven.

Tabel 3

*Beschrijvende statistiek van assessment for learning, de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag*

Variabele	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min-Max
Assessment <i>for learning</i>	28	3.14	0.45	1.89-3.96
Vervulling van de psychologische basisbehoeften	21	3.65	0.39	2.47-4.76
Studeergedrag	32	3.50	0.52	2.03-4.78

Met gemiddelde scores tussen 3.00 en 4.00 liggen de scores van alle drie begrippen aan de rechterkant van het theoretisch schaalgemiddelde. De minimumscore van assessment *for learning* ligt onder 2.00. Bij de andere twee begrippen liggen de minimumscores boven 2.00. De maximumscores van de drie begrippen liggen boven het theoretisch schaalgemiddelde. Bij de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag liggen deze scores ruim boven het theoretisch schaalgemiddelde.

#### *Correlatie*

##### *Correlatie tussen de drie geoperationaliseerde begrippen*

De correlaties tussen de drie geoperationaliseerde begrippen staan in Tabel 4. Alle verkregen waarden zijn significant. Assessment *for learning* en studeergedrag correleren zwak positief tot elkaar (.30). Assessment *for learning* en de vervulling van de psychologische basisbehoeften correleren middelmatig positief (.52) evenals de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag (.59).

Tabel 4

*Correlaties tussen assessment for learning, vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag*

Variabele	1	2	3
1.Assessment <i>for learning</i>	-		
2.Vervulling van de psychologische basisbehoeften	.52**	-	
3.Studeergedrag	.30**	.59**	-

*Noot:* \*\* Correlatie is significant bij  $p < .01$ , eenzijdig getoetst

### *Regressie*

#### *Relatie tussen assessment for learning en de vervulling van de psychologische basisbehoeften*

Er wordt een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd om een voorspellende relatie te onderzoeken tussen de begrippen *assessment for learning* en de vervulling van de psychologische basisbehoeften. De gevonden waarde is significant.  $F(1,106) = 38.568, p < .01$ . Van de variantie van de vervulling van de psychologische basisbehoeften wordt 26.7% verklaard door *assessment for learning* ( $R^2=.267$ ).

#### *Relatie tussen de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag*

Er wordt een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd om een voorspellende relatie te onderzoeken tussen de begrippen vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag. De gevonden waarde is significant  $F(1,106) = 57.100, p < .01$ . De vervulling van de psychologische basisbehoeften verklaart voor 35% ( $R^2=.350$ ) van de variantie op het studeergedrag.

#### *Relatie tussen assessment for learning en studeergedrag*

Er wordt een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd om een voorspellende relatie te onderzoeken tussen de begrippen *assessment for learning* en studeergedrag. De gevonden waarde is significant  $F(1,106)=10.465, p<.01$ . *Assessment for learning* verklaart voor 9% van de variantie op het studeergedrag ( $R^2=.090$ ).

## **3.2 Deel 2**

In Deel 2 worden de afzonderlijke variabelen geanalyseerd en aan elkaar gerelateerd voor het verkrijgen van antwoord op de volgende deelvragen:

DV1: Wat zijn de percepties van studenten over de *assessment for learning* toetspraktijk van Hogeschool de Kempel?

DV2: In welke mate wordt volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften tegemoet gekomen?

DV3: Wat is de relatie van de percepties over de *assessment for learning* toetspraktijk en de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen?

DV4: In welke mate hebben de studenten een positief studeergedrag? (zelfbepaling (attitude en motivatie) en zelfregulatie (tijdsbeheer, concentratie en faalangst))?

DV5: Wat is de relatie tussen de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen en het studeergedrag?

DV6: Wat is de relatie van de percepties van studenten over de *assessment for learning* toetspraktijk en het studeergedrag?

### *Beschrijvende statistiek*

Voor het verkrijgen van een antwoord op deelvraag 1, 2 en 4 worden van iedere variabele de gemiddelde score (*M*), de standaarddeviatie (*SD*) en de gewogen minimum- en maximumscore (Min-Max) weergegeven. In Tabel 5 staat de beschrijvende statistiek van de variabelen vermeld.

### *Assessment for learning*

De score van monitoring ligt onder het theoretisch schaalgemiddelde en van scaffolding boven het theoretisch schaalgemiddelde. Met een verschil tussen monitoring en scaffolding van 0.95 wordt scaffolding door de studenten hoger gewaardeerd dan monitoring.

### *Vervulling van de psychologische basisbehoeften*

Relatie heeft een hogere score dan autonomie en competentie. De gemiddelde scores van alle drie de variabelen liggen boven het theoretisch schaalgemiddelde. De minimumscores beginnen voor alle drie de variabelen onder het theoretisch schaalgemiddelde en de maximumscores liggen relatief ruim boven het theoretisch schaalgemiddelde.

Tabel 5

*Beschrijvende statistiek van de variabelen van assessment for learning, de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag*

Variabele	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min-Max (1-5)
Assessment for Learning			
Monitoring	2.73	0.60	1.19-3.88
Scaffolding	3.68	0.42	2.58-4.83
Vervulling van de psychologische basisbehoeften			
Autonomie	3.21	0.48	1.83-4.43
Competentie	3.73	0.49	2.33-5.00
Relatie	3.99	0.48	2.14-5.00
Studeergedrag			
Attitude	4.00	0.50	2.13-4.88
Motivatie	3.44	0.63	1.88-4.88
Tijdsbeheer	3.02	0.70	1.38-4.67
Concentratie	3.52	0.61	1.88-5.00
Faalangst	2.50	0.66	1.25-4.25

### *Studeergedrag*

Alleen faalangst scoort onder het theoretisch schaalgemiddelde. Tijdsbeheer scoort net boven het theoretisch schaalgemiddelde en heeft een relatief hoge standaarddeviatie. De gemiddelde scores van attitude, motivatie en concentratie liggen boven het theoretisch schaalgemiddelde. Attitude is de enige variabele waarbij de minimumscore boven 2.00 ligt, bij de andere variabelen ligt deze onder 2.00. De maximumscores liggen alle boven 4.00.

### *Correlatie*

In Tabel 6 staat een weergave van de gevonden correlaties tussen de variabelen.

#### *Correlatie tussen assessment for learning en de andere variabelen*

Monitoring heeft vijf significante correlaties: scaffolding, autonomie, competentie, relatie en tijdsbeheer. Monitoring heeft met scaffolding een zwak positieve samenhang, met de andere vier genoemde variabelen een zeer zwak positieve samenhang.

Scaffolding heeft met alle andere variabelen significante correlaties. Tussen faalangst en scaffolding is er een zwak negatieve samenhang en met de andere variabelen heeft scaffolding een middelmatig positieve samenhang.

Tabel 6

#### *Correlaties tussen de gemeten variabelen*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<hr/>										
Assessment for Learning										
1.Monitoring	-	.								
2.Scaffolding	.44**	-								
Vervulling van de psychologische basisbehoeften										
3.Autonomie	.39**	.52**	-							
4.Competentie	.21*	.53**	.41**	-						
5.Relatie	.29**	.44**	.50**	.56**	-					
Studeergedrag										
6.Attitude	.15	.42**	.55**	.42**	.44**	-				
7.Motivatie	.12	.42**	.45**	.46**	.37**	.58**	-			
8.Tijdsbeheer	.19*	.36**	.47**	.38**	.29**	.51**	.78**	-		
9.Concentratie	.03	.45**	.43**	.46**	.34**	.53**	.70**	.70**	-	
10.Faalangst	-.08	-.20*	-.25**	-.13	-.15	-.04	.16	-.04	-.17*	-

Noot: \* Correlatie is significant bij  $p < .05$ , eenzijdig getoetst

\*\* Correlatie is significant bij  $p < .01$ , eenzijdig getoetst

#### *Correlaties tussen vervulling van de psychologische basisbehoeften en de andere variabelen*

De waarden tussen de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften ten opzichte van monitoring en scaffolding zijn alle significant. De samenhang van scaffolding op deze variabelen is zwak positief en de samenhang tussen monitoring en de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften zeer zwak positief.

De waarden tussen de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften onderling zijn significant en zijn onderling middelmatig positief qua samenhang.

Bij de waarden van de variabelen tussen het de vervulling van de psychologische basisbehoeften en de variabelen van het studeergedrag blijken attitude, motivatie, tijdsbeheer en concentratie significant. Faalangst heeft één significante waarde met autonomie en deze heeft een zwak negatieve samenhang. Relatie heeft met motivatie, tijdsbeheer en concentratie een zwak positieve samenhang en met attitude een middelmatig positieve samenhang. Verder is de samenhang tussen tijdsbeheer en attitude zwak positief en van de andere variabelen middelmatig positief.

#### *Correlaties tussen studeergedrag en de andere variabelen*

Faalangst heeft als enige variabele negatieve correlaties. Acht van de negen correlaties zijn negatief.

Faalangst heeft alleen significante correlaties met scaffolding, autonomie en concentratie, de samenhang tussen deze variabelen en faalangst is zeer zwak positief.

Monitoring heeft een significante correlatie met tijdsbeheer. Deze heeft een zwak positieve samenhang. Scaffolding is op alle variabelen van het studeergedrag significant. Faalangst heeft een zwak negatieve samenhang en tijdsbeheer heeft een zwak positieve samenhang. Attitude, motivatie en concentratie hebben een middelmatig positieve samenhang met scaffolding. De variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag zijn onder het kopje van ‘*Correlatie tussen vervulling van de psychologische basisbehoeften en andere variabelen*’ reeds besproken. De waarden van de variabelen van het studeergedrag onderling zijn alle significant, op die van faalangst na. Faalangst heeft alleen een significante samenhang met concentratie, deze is zeer zwak negatief. De significante samenhang tussen attitude, motivatie, tijdsbeheer en concentratie is middelmatig positief. Tussen motivatie, tijdsbeheer en concentratie is de samenhang middelmatig positief.

#### *Regressie*

##### *Relatie tussen assessment for learning en de vervulling van de psychologische basisbehoeften*

In Tabel 7 staan de resultaten van de variabelen van assessment for learning die de variantie met de vervulling van de psychologische basisbehoeften verklaren.



Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijke variabele en autonomie als afhankelijke variabele is significant  $F(2,105) = 22.694, p < .01$ . Monitoring en scaffolding verklaren voor 30.2% de variantie op autonomie ( $R^2=.302$ ). Daarbij zijn zowel monitoring als scaffolding significant ( $p<.05$ ). Monitoring verklaart voor 15.3% ( $b=.153$ ) van de variantie op autonomie en scaffolding voor 50.1% ( $b=.501$ ). Scaffolding heeft een hogere Beta waarde ( $b^*=.437$ ) dan monitoring ( $b^*=.192$ ).

Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijke variabele en competentie als afhankelijke variabele is significant  $F(2,105) = 20.491, p < .01$ . Ze verklaren voor 28.1% van de variantie op competentie ( $R^2=.281$ ). Alleen scaffolding is significant en verklaart voor 64.6% ( $b=.646$ ) van de variantie op competentie. Scaffolding blijkt de belangrijkste voorspeller van competentie ( $b^*=.544$ ).

Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijke variabele en relatie als afhankelijke variabele is significant  $F(2,105) = 13.529, p < .01$ . Monitoring en scaffolding verklaren voor 20.5% van de variantie op relatie ( $R^2=.205$ ). Alleen scaffolding is significant en deze verklaart voor 44.4% ( $b=.444$ ) van de variantie op relatie en is de belangrijkste voorspeller van relatie ( $b^*=.384$ ).

Tabel 7

*Resultaten meervoudige regressieanalyse van de variabelen assessment for learning die de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften verklaren*

Predictor	Vervulling van de psychologische basisbehoeften											
	Autonomie				Competentie				Relatie			
	R <sup>2</sup>	b	b*	p	R <sup>2</sup>	b	b*	p	R <sup>2</sup>	b	b*	p
Monitoring	.302	.153	.192	.037	.281	-.029	-.035	ns	.205	.099	.124	ns
Scaffolding	.302	.501	.437	.000	.281	.646	.544	.000	.205	.444	.384	.000

*Relatie tussen de vervulling van de psychologische basisbehoeften en studeergedrag*

In Tabel 8 staan de resultaten van de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften die het studeergedrag verklaren.

Het meervoudige regressiemodel met autonomie, competentie en relatie als onafhankelijke variabele en attitude als afhankelijke variabele is significant  $F(3,104) = 19.293, p < .01$ . De drie onafhankelijke variabelen verklaren voor 35.8% van de variantie op attitude ( $R^2=.358$ ). Daarbij is

alleen autonomie significant. Autonomie verklaart voor 42.5% ( $b = .425$ ) van de variantie op attitude en heeft de hoogste Beta waarde ( $b^* = .405$ ).

Het meervoudige regressiemodel met autonomie, competentie en relatie als onafhankelijke variabele en motivatie als afhankelijke variabele is significant  $F(3,104) = 14.364, p < .01$ . Ze verklaren voor 29.3% van de variantie op motivatie ( $R^2 = .293$ ). Autonomie en competentie zijn significant en verklaren respectievelijk voor 38.5% ( $b = .385$ ) en 40.2% ( $b = .402$ ) de variantie op motivatie. Competentie heeft de hoogste Beta waarde ( $b^* = .314$ ).

Het meervoudige regressiemodel met autonomie, competentie en relatie als onafhankelijke variabele en tijdsbeheer als afhankelijke variabele is significant:  $F(3,104) = 12.547, p < .01$ . Autonomie, competentie en relatie verklaren voor 26.6% van de variantie ( $R^2 = .266$ ) op tijdsbeheer. Autonomie en competentie zijn significant en verklaren respectievelijk voor 57.8% ( $b = .578$ ) en 35.4% ( $b = .354$ ) van de variantie op tijdsbeheer. Autonomie is de grootste voorspeller van tijdsbeheer, deze heeft de hoogste Beta waarde ( $b^* = .393$ ).

Het meervoudige regressiemodel met autonomie, competentie en relatie als onafhankelijke variabele en concentratie als afhankelijke variabele is significant  $F(3,104) = 13.421, p < .01$ . Autonomie, competentie en relatie verklaren voor 27.9% ( $R^2 = .279$ ) van de variantie op concentratie. Autonomie en competentie zijn significant en verklaren respectievelijk voor 37.2% ( $b = .372$ ) en 41.4% ( $b = .414$ ) van de variantie op concentratie. Daarvan is competentie, met de hoogste Beta waarde ( $b^* = .334$ ), de belangrijkste voorspeller van concentratie.

#### *Relatie tussen assessment for learning en het studeergedrag*

Tabel 9 laat de resultaten zien van de variabelen van assessment *for learning* die het studeergedrag voorspellen.

Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijke variabele en attitude als afhankelijke variabele is significant  $F(2,105) = 11.281, p < .01$ . Monitoring en scaffolding verklaren voor 17.7% ( $R^2 = .177$ ) van de variantie op attitude. Scaffolding is significant en verklaart voor 52.8% ( $b = .528$ ) van de variantie op attitude. Met de hoogste Beta waarde ( $b^* = .439$ ) is scaffolding de belangrijkste voorspeller van attitude.

Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijke variabele en de motivatie als afhankelijke variabele is significant:  $F(2,105) = 11.527, p < .01$ . Monitoring en scaffolding verklaren voor 18.0% van de variantie ( $R^2 = .180$ ) op motivatie. Scaffolding is significant en verklaart voor 69% ( $b = .690$ ) van de variantie op motivatie. Scaffolding is de belangrijkste voorspeller van motivatie ( $b^* = .454$ ), want deze heeft de hoogste Beta waarde.

Tabel 8

*Resultaten meervoudige regressieanalyse van de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften op de variabelen van het studeergedrag*

Predictor	Studeergedrag																			
	Attitude				Motivatie				Tijdsbeheer				Concentratie				Faalangst			
	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>
Autonomie	.358	.425	.405	.000	.293	.385	.290	.003	.266	.578	.393	.000	.279	.372	.290	.004	.065	-.323	-.233	.039
Competentie	.358	.187	.185	ns	.293	.402	.314	.002	.266	.354	.249	.018	.279	.414	.334	.001	.065	-.028	-.021	ns
Relatie	.358	.136	.131	ns	.293	.066	.050	ns	.266	-.71	-.049	ns	.279	.007	.005	ns	.065	-.033	-.024	ns

Tabel 9

*Resultaten meervoudige regressieanalyse van de variabelen assessment for learning die de variabelen van het studeergedrag verklaren*

Predictor	Studeergedrag																			
	Attitude				Motivatie				Tijdsbeheer				Concentratie				Faalangst			
	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	<i>b</i>	<i>b</i> *	<i>p</i>
Monitoring	.177	-.038	-.046	ns	.180	-.085	-.081	ns	.134	.043	.037	ns	.241	-.220	-.215	.025	.039	.008	.007	ns
Scaffolding	.177	.528	.439	.000	.180	.690	.454	.000	.134	.587	.348	.001	.241	.803	.547	.000	.039	-.320	-.201	ns

Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijk variabele en tijdsbeheer als afhankelijke variabele is significant  $F(2,105) = 8.089, p < .01$ . Monitoring en scaffolding verklaren voor 13.4% de variantie op tijdsbeheer ( $R^2=.134$ ). Daarbij is alleen scaffolding significant. Scaffolding verklaart voor 58.7% ( $b=.587$ ) van de variantie op tijdsbeheer en heeft de hoogste Beta waarde ( $b^*=.348$ ).

Het meervoudige regressiemodel met monitoring en scaffolding als onafhankelijke variabele en concentratie als afhankelijke variabele is significant  $F(2,105) = 16.692, p < .01$ . Ze verklaren voor 24.1% van de variantie op motivatie ( $R^2=.241$ ). Monitoring en scaffolding zijn significant en verklaren respectievelijk voor -22% ( $b = -.220$ ) en 80.3% ( $b = .803$ ) van de variantie op concentratie. Scaffolding heeft de hoogste Beta waarde ( $b^*=.547$ ).

#### 4. Conclusie en Discussie

In deze studie is onderzocht hoe de percepties van studenten over assessment *for learning* van Hogeschool de Kempel zich verhouden tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag van derdejaarsstudenten. In verschillende onderzoeken is reeds aangetoond dat studenten hun leergedrag aan de vorm van toetsen en beoordelen aanpassen (Entwistle, 1991; Joosten-ten Brinke, 2011; Struyven et al., 2005) en dat de vervulling van psychologische basisbehoeften van invloed is op de intrinsieke motivatie en prestaties (Deci & Ryan, 2000). Navolgend worden de onderzochte deelvragen en hypothesen afzonderlijk beantwoord en volgt daarna de conclusie met daaropvolgend de beperkingen van het onderzoek en suggesties voor de praktijk en toekomstig onderzoek. Als laatste volgen aanbevelingen voor Hogeschool de Kempel.

##### *Bespreking onderzoeksvragen*

*DV1: Wat zijn de percepties van studenten over de assessment for learning toetspraktijk van Hogeschool de Kempel?*

Op de vraag wat de percepties van studenten over assessment *for learning* zijn, blijkt uit analyse dat de gemiddelde score van scaffolding hoger ligt dan die van monitoring, maar dat beide scores rond het theoretisch schaalgemiddelde liggen. Dat betekent dat in de ogen van de studenten weliswaar assessment *for learning* wordt toegepast, maar niet in sterke mate. Volgens de studenten passen de docenten meer scaffolding toe dan monitoring. Met andere woorden, hoewel in de opleiding summatief toetsen een belangrijke rol speelt, blijken de studenten toch van mening te zijn dat zij door de docenten worden ondersteund en feedback krijgen.

De resultaten uit het onderzoek van Pat-El et al. (2011) liggen in dezelfde lijn als het huidige onderzoek, maar in dat onderzoek is het verschil tussen monitoring en scaffolding iets kleiner. Bij monitoring was het gemiddelde 3.06 ( $SD=0.74$ ) en bij scaffolding is het gemiddelde 3.82 ( $SD=0.64$ ).

De onderzoeksgroep van Pat-El et al. (2011) bestond uit Nederlandse studenten uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en zij hebben een andere pedagogische aanpak dan studenten uit het hoger beroepsonderwijs. Het verschil tussen beide onderzoeken zou daarmee verklaarbaar kunnen zijn.

*DV2: In welke mate wordt volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften tegemoet gekomen?*

Op de vraag in welke mate de opleiding volgens studenten aan de vervulling van hun psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen, valt op dat er op alle drie de variabelen boven het theoretisch schaalgemiddelde wordt gescoord. Relatie blijkt bij studenten het hoogste te scoren. Competentie ligt daar iets onder en autonomie ligt daar weer onder, maar nog boven het theoretisch schaalgemiddelde. In vergelijking met het theoretisch schaalgemiddelde betekent dat de studenten vinden dat in de opleiding in sterke mate tegemoet wordt gekomen aan relatie, in iets mindere mate aan hun behoefte aan competentie en in nog iets mindere mate aan hun behoefte aan autonomie.

Deze resultaten zijn niet vergelijkbaar met het onderzoek van Vermeulen et al. (2012), waarbij de onderzoeksgroepen bestonden uit 271 (2008) en 222 (2009) Nederlandse studenten van vijf hogescholen die opleiden tot leerkracht basisonderwijs. Voor de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften worden in dat onderzoek geen gemiddelden gegeven en zijn daarom niet vergelijkbaar met de uitkomsten van het huidige onderzoek.

*DV3: Wat is de relatie van de percepties over de assessment for learning toetspraktijk en de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen?*

Ten aanzien van de relatie tussen de percepties van de studenten over assessment for learning en de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen, blijkt na het maken van meervoudige regressieanalyses dat zowel monitoring als scaffolding correleren met de variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften, maar dat de bijdragen van monitoring in die modellen geheel verdwijnt. Scaffolding blijkt de belangrijkste voorspeller van de vervulling van de psychologische basisbehoeften te zijn. Dat betekent dat de relatie tussen ondersteuning van de studenten door middel van feedback en aanwijzingen geven een sterkere relatie met de vervulling van de psychologische basisbehoeften heeft dan controle en signalering. Het verband tussen scaffolding en relatie is minder sterk dan het verband met autonomie en competentie. Dat betekent dat scaffolding een sterkere voorspeller is van autonomie en competentie dan van relatie. Dit zou te maken kunnen hebben dat het bij dit onderzoek om jongvolwassenen gaat die specifiek in het kader van hun studie meer behoefte hebben aan ondersteuning van hun autonomie en competentie dan aan de relatie met hun docent(en). Dit zou nader onderzocht moeten worden.

*H1: Er is een positieve relatie tussen de percepties van studenten over de assessment for learning toetspraktijk en de mate waarin de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen.*

Hypothese 1 wordt bevestigd. Deze vraag kan bevestigd worden doordat assessment for learning 26.7% van de variantie op de vervulling van de psychologische basisbehoeften verklaart. Kijkend naar de twee variabelen monitoring en scaffolding op de vervulling van de psychologische basisbehoeften blijkt dat scaffolding daarin een belangrijkere voorspeller is. Kijkend naar de afzonderlijke variabelen van beide begrippen, dan blijkt dat monitoring alleen bij autonomie voor 15.3% van de variantie verklaart en dat deze geen voorspellende relaties heeft met de andere variabelen. Scaffolding heeft een voorspellend verband met zowel autonomie, competentie als relatie.

*DV4: In welke mate hebben de studenten een positief studeergedrag? (zelfbepaling (attitude en motivatie) en zelfregulatie (tijdsbeheer, concentratie en faalangst))?*

Op de vraag in welke mate de studenten een positief studeergedrag hebben blijkt na analyse dat derdejaarsstudenten op de Kempel op de variabele attitude een gemiddelde van 4.00 scoren. Bij de andere variabelen van het studeergedrag, motivatie, tijdsbeheer en concentratie, liggen de gemiddelde scores tussen 3.00 en 4.00. Deze waarden liggen boven het theoretisch schaalgemiddelde en dat betekent dat er bij deze variabelen sprake is van een positief studeergedrag. Door de minimale- en maximale scores met elkaar te vergelijken, blijkt dat daartussen een discrepantie zit. Er zijn studenten die een positief studeergedrag hebben (met maximumscores die tegen 5.00 aanliggen) en er zijn studenten waarbij geen sprake is van een positief studeergedrag (met minimumscores die liggen onder 2.00). Dat betekent dat de door het OCW (2007a) en Inspectie van het Onderwijs (2009) eerder genoemde ‘zesjescultuur’ niet geldt voor de hele onderzoeksgroep. Er is een groep studenten die een calculerende leerhouding heeft, er is ook een groep die dat niet heeft. Van een zesjescultuur (deze term suggereert een bepaalde houding van het merendeel van de studenten) kan derhalve niet gesproken worden. Verbetering van het studeergedrag is daarom ‘slechts’ nodig is voor een beperkt gedeelte van de studenten.

De gemiddelde score van faalangst is relatief laag in vergelijking met het onderzoek van Weinstein en Palmer (2002). De gemiddelde score van faalangst is in dat onderzoek 3.19 ( $SD = 1.20$ ). De andere variabelen scoren in dit onderzoek: attitude 4.18 ( $SD = 0.86$ ), motivatie 3.90 ( $SD = 0.97$ ), tijdsbeheer 3.26 ( $SD = 1.12$ ) en concentratie 3.37 ( $SD = 1.05$ ) en daarmee komen de scores overeen met de scores van het huidige onderzoek. De onderzoeksgroep van Weinstein en Palmer (2002) bestond uit 1092 Amerikaanse studenten van twaalf verschillende scholen uit verschillende regio's en van een verschillend opleidingsniveau, variërend van universiteit, hoger beroepsonderwijs tot technische scholen. Het verschil in opleidingsniveau zou verklaarbaar kunnen zijn voor de relatief hoge waarden van de standaarddeviaties in het onderzoek van Weinstein en Palmer (2002). Het verschil in de

variabele faalangst zou verklaard kunnen worden dat in Amerika de druk op te presteren hoger ligt dan in Nederland. In het onderzoek van Baart de la Faille - Deutekom (2013) wordt dit onderstreept. Daarin wordt gesteld dat verwacht mag worden dat, in vergelijking met Amerika, door de toenemende prestatiedruk de psychologische problemen ook bij Nederlandse studenten zullen gaan stijgen.

*DV5: Wat is de relatie tussen de mate waarin volgens studenten in de opleiding aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen en het studeergedrag?*

Op de vraag waarop de opleiding volgens studenten tegemoet komt aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag blijkt na meervoudige regressieanalyses dat relatie geen significante relaties heeft met de variabelen van het studeergedrag. Competentie heeft significante relaties met motivatie, tijdsbeheer en concentratie. Autonomie heeft significante relaties met alle variabelen van het studeergedrag. Dat autonomie en competentie relaties hebben met de variabelen van het studeergedrag zou, zoals eerder genoemd, verklaard kunnen worden door het feit dat het onderzoek is gehouden onder jongvolwassenen die specifiek in het kader van hun studie meer behoefte hebben aan ondersteuning van hun autonomie en competentie dan aan de relatie met hun docent(en) en medestudenten. Autonomie heeft een negatief voorspellende relatie met faalangst. Dat zou kunnen betekenen dat wanneer er tegemoet gekomen wordt aan de autonomie, de faalangst zou kunnen verminderen.

*H2: Er is een positieve relatie tussen de mate waarin de opleiding volgens de studenten aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften tegemoet wordt gekomen en het studeergedrag.*

Hypothese 2 wordt bevestigd. De variantie van het studeergedrag wordt voor 35% verklaard door de vervulling van de psychologische basisbehoeften. Uit de analyse blijkt dat relatie geen goede voorspeller is van het studeergedrag. Autonomie heeft een voorspellende relatie met de vier variabelen van het studeergedrag: attitude, motivatie, tijdsbeheer en concentratie. Competentie heeft op drie variabelen voorspellende relaties: motivatie, tijdsbeheer en concentratie.

*DV6: Wat is de relatie van de percepties van studenten over de assessment for learning toetspraktijk en het studeergedrag?*

Uit het huidig onderzoek blijkt na meervoudige regressieanalyses dat scaffolding een groot deel van de variantie op de variabelen van het studeergedrag verklaart. Scaffolding is de beste voorspeller van concentratie, daarna motivatie, vervolgens tijdsbeheer en als laatste attitude. Dat betekent dat wanneer docenten zich richten op scaffolding en de studenten meer ondersteuning ervaren, dit voorspellende relaties heeft met de concentratie, motivatie, tijdsbeheer en attitude van de studenten.

Een opvallende voorspeller is de negatieve score van monitoring bij concentratie. Het lijkt erop dat wanneer de docenten zich teveel op monitoring richten, de concentratie achteruit gaat en indien de docenten zich op scaffolding richten de concentratie juist toe lijkt te nemen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat, wanneer de docent controleert (monitoring), de studenten de perceptie hebben dat er

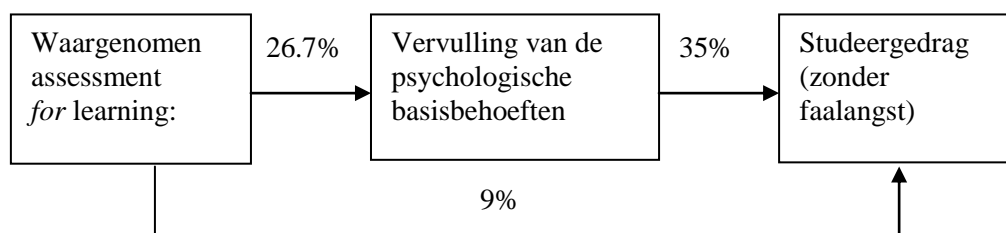
op deze manier, niet of onvoldoende, tegemoet gekomen wordt aan hun psychologische basisbehoeften autonomie en competentie. Bij ondersteuning van de docent (scaffolding) hebben de studenten de perceptie dat er wel tegemoet gekomen wordt aan hun psychologische basisbehoeften autonomie en competentie.

*H3: Er is een positieve relatie tussen de percepties van studenten over de assessment for learning toetspraktijk en het studeergedrag.*

Hypothese 3 wordt bevestigd. Assessment *for learning* verklaart voor 9% de variantie op het studeergedrag. Na verdere analyse blijkt dat monitoring een negatieve voorspeller is van concentratie. Scaffolding heeft een voorspellende relatie met de vier variabelen van het studeergedrag: attitude, motivatie, tijdsbeheer en concentratie. De grootste voorspellende variantie van scaffolding ligt bij de variabelen concentratie en motivatie.

### Conclusie

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag zijn de drie geoperationaliseerde begrippen aan elkaar gerelateerd en geanalyseerd. In Figuur 2 staat de verklaarde variantie tussen deze drie begrippen weergegeven.



*Figuur 2.* Verklaarde variantie tussen de drie onderzochte begrippen.

Uit Figuur 2 lijkt te blijken dat de verklarende variantie van assessment *for learning* op studeergedrag hoger is indien de variabele ‘vervulling van de psychologische basisbehoeften’ tussen beide zit. Het lijkt erop dat naarmate men meer tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften dit een positief studeergedrag teweeg brengt.

Na verdere analyse blijkt dat monitoring alleen een significant voorspellende relatie heeft met autonomie en concentratie. De relatie tussen monitoring en concentratie is negatief. Scaffolding heeft significante voorspellende relaties met alle variabelen van de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het studeergedrag. Scaffolding blijkt daarmee de belangrijkste factor binnen assessment *for learning* in relatie tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften en het



studeergedrag. Hieruit blijkt dat het van belang is om studenten op een ondersteunende manier te begeleiden en te voorzien van feedback.

Autonomie en competentie blijken na analyse de beste voorspellers van het studeergedrag te zijn. Relatie heeft in dit onderzoek geen verband met het studeergedrag. Indien tegemoet gekomen wordt aan de vervulling van autonomie, dan heeft dit met alle variabelen van het studeergedrag een positief voorspellende relatie. Vooral met attitude en tijdsbeheer. Blijkbaar geeft autonomie de student het (zelf)vertrouwen en heeft dit een positieve relatie met de attitude. Het (zelf)vertrouwen helpt ook de faalangst te verminderen, zoals uit de analyse af te leiden is.

Competentie heeft vooral een voorspellende relatie met motivatie en concentratie. Blijkbaar is er een samenhang tussen een student die zich capabel voelt, de motivatie en het vasthouden van de concentratie. De vervulling van de psychologische basisbehoeften lijkt daarmee een belangrijke mediator te zijn tussen scaffolding en de variabelen van het studeergedrag.

In het onderzoek van Deci et al. (1991) wordt aangegeven aan dat het vervullen van de psychologische basisbehoeften binnen het onderwijs een hoge prioriteit dient te krijgen. Dit onderzoek brengt tevens aan het licht dat binnen het onderwijs het van belang is om zoveel mogelijk tegemoet te komen aan het vervullen van de psychologische basisbehoeften.

Algemeen concluderend uit het onderzoek blijkt dat, indien de docenten van Hogeschool de Kempel, zoveel mogelijk tegemoet komen aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften bij hun studenten, dit een positieve verbetering van het studeergedrag bij een deel van de studenten teweeg kan brengen.

### *Beperkingen van het onderzoek*

Een kanttekening binnen dit onderzoek is dat het enkel en alleen gehouden is onder één jaargroep van slechts één enkele opleiding. Dat wil zeggen dat de uitkomsten van dit onderzoek niet hoeven te gelden voor alle opleidingen en studenten. Voor toekomstig onderzoek is het raadzaam om data te verkrijgen onder een bredere populatie van verschillende opleidingen.

Een andere kanttekening is dat de bestaande vragenlijsten niet zijn hervalideerd. Daartoe is gezien de beperkte tijd die er was om dit onderzoek uit te voeren besloten. Strikt genomen was dit wel beter geweest. De SAFL-Q en de Nederlandse bewerking van de LASSI zijn namelijk nog niet gevalideerd bij pabo-studenten. De BPNS is wel gevalideerd bij pabo-studenten, maar een hervalidatie zou, gezien het feit dat de auteurs (Vermeulen et al., 2012) de lijst bij slechts twee verschillende groepen pabo-studenten hebben afgenomen, de voorkeur hebben gehad.

In het huidige onderzoek is vastgesteld dat er een grote groep studenten positief studeergedrag vertoont en dat er bij Hogeschool de Kempel om deze reden geen sprake zou zijn van een ‘zesjescultuur’. Deze uitspraak is alleen gebaseerd op de scores van een gedeelte van de

Nederlandstalige bewerking van de LASSI, een instrument waarmee studenten hun eigen studeergedrag beoordelen (self-report). Hierin kan sociale wenselijkheid een rol spelen en zodoende sprake zijn van response bias. Voor toekomstig onderzoek is het om deze reden raadzaam om triangulatie toe te passen door meerdere databronnen of meerdere instrumenten te gebruiken.

#### *Suggesties voor praktijk en toekomstig onderzoek*

De vervulling van de psychologische basisbehoeften lijkt een belangrijke mediator te zijn tussen assessment *for learning* en het studeergedrag. Toekomstig onderzoek zou zich erop kunnen richten of dit daadwerkelijk blijkt.

Verder komt uit het onderzoek het belang van scaffolding en de vervulling van de psychologische basisbehoeften duidelijk naar voren. Black en Wiliam (2009) noemen vijf effectieve strategieën van formatief toetsen. Een volgend toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de vraag welke van deze strategieën het meeste in relatie staat met de vervulling van de psychologische basisbehoeften, zodat het studeergedrag zo optimaal mogelijk bevorderd kan worden. De vijf strategieën die Black en Wiliam (2009) noemen zijn: het bespreken van de doelen en criteria om succes te bevorderen, het stellen van vragen en het houden van klassikale discussies zodat het duidelijk wordt of alle studenten de aangeboden stof begrijpen, comment-only marking waarbij er feedback geleverd wordt waarmee de studenten vooruit komen, peer- en zelfbeoordeling om van elkaar te leren en het formatief gebruiken van summatieve toetsen.

#### *Aanbevelingen voor Hogeschool de Kempel*

Uit het huidige onderzoek blijkt dat een overmatig accent op monitoring vermeden dient te worden omdat de concentratie van de studenten afneemt wanneer de docenten zich hier teveel op richten. Indien de docenten zich meer op scaffolding richten blijkt de concentratie juist toe te nemen. Het blijkt daarom raadzaam het accent meer op scaffolding te leggen.

Tevens blijkt uit het huidige onderzoek, dat vooral de vervulling van de psychologische basisbehoeften voor wat betreft autonomie en competentie, op een ondersteunende manier, van belang zijn bij het studeergedrag. Om hier zoveel mogelijk aan tegemoet te komen ligt een belangrijke begeleidende taak weggelegd voor de docenten. De docent is degene die studenten op een controlerende of ondersteunende manier begeleid en de studenten voorziet van enige vorm van feedback. Door de feedback op een ondersteunende manier aan te bieden die zoveel mogelijk aansluit op de vervulling van psychologische basisbehoeften autonomie en competentie, kan het studeergedrag op een positieve manier verbeterd worden.

Uit het huidige onderzoek komen een aantal punten naar voren die studenten van Hogeschool de Kempel kunnen aanzetten tot een meer ambitieus studeergedrag. Hoewel een groot deel van de

studenten een positief studeergedrag heeft, zijn de eerste twee aanbevelingen toepasbaar voor iedere student. De derde aanbeveling is alleen van toepassing op studenten met een negatieve vorm van faalangst. Allereerst worden deze aanbevelingen opgenoemd en vervolgens worden deze aanbevelingen besproken.

### *Aanbevelingen*

- 1) Opstellen van een formatief toetskader.
- 2) Meer tegemoetkomen aan autonomie en competentie; geven van rijke feedback.
- 3) Tegengaan van faalangst.

### *Bespreking van de aanbevelingen*

#### *1. Opstellen van een formatief toetskader*

Zoals de initieel manager, M. Lemmen bij de inleiding reeds aangaf, liggen er wel kaders vast voor de summatieve toetsen, maar zijn er geen kaders vastgesteld voor de formatieve toetsen, deze worden door de docenten zelf ingevuld. In het toetskader staan bijvoorbeeld de uitgangspunten, toetsvormen en – eisen (Hogeschool de Kempel, 2012). Kaders voor formatief toetsen zijn wenselijk omdat daarbij handvatten aan de docenten aangeboden worden om de studenten zo optimaal mogelijk te kunnen ondersteunen. Suggesties daarvoor worden gedaan door Van den Broek, Kerstens, Braaksma en Graumans (2004):

- Een verschuiving van toetsen en beoordelingen als sluitstuk van het programma naar een beoordeling
- die het beginpunt voor het ontwerp van het onderwijs vormt.
- Een verschuiving dat de stof van tevoren niet bekend is en de student daarop niet kan participeren naar transparante en vooraf bekende stof zodat de zelfsturing van de student bevorderd kan worden.
- De verschuiving van vaste toetsmomenten naar flexibele toetsmomenten,.
- Van een docentafhankelijke beoordeling naar een onafhankelijke beoordeling.
- Van leerstofgericht (dat een reproductie is van feiten- en begripsmatige kennis) naar een context- en competentiegerichte toetsing.

Tevens kunnen de eerder genoemde vijf verschillende strategieën zoals omschreven onder het kopje ‘*Suggesties voor praktijk en toekomstig onderzoek*’ van Black en Wiliam (2009) gebruikt worden om formatieve toetskaders op te stellen. Op deze wijze kan Hogeschool de Kempel komen tot een andere manier van toetsing dan (alleen) de traditionele manier van toetsing. Deze toetsing moet het mogelijk maken studenten continu van feedback te voorzien om het leerproces zo optimaal mogelijk te

ondersteunen (scaffolding). Zo kan er binnen Hogeschool de Kempel bijvoorbeeld besloten worden dat er geen schriftelijke toets als sluitstuk afgenomen wordt, maar dat men kiest voor een muurkrant of presentatie als sluitstuk waarbij tussentijdse- en eindbeoordeling door medestudenten gedaan wordt (onder toeziend oog van de docent). Keuzes die hiervoor gemaakt worden zijn afhankelijk van verschillende visies en dienen niet over één nacht ijs te gaan. Kwaliteitsborging van het nieuwe toetsen dient daarbij in de agenda opgenomen te worden (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

## *2. Meer tegemoetkomen aan autonomie en competentie; geven van rijke feedback*

Het blijkt raadzaam om meer tegemoet te komen aan autonomie en competentie omdat deze een positief voorspellende relatie te hebben met het studeergedrag. Het is aan de docenten om aan de vervulling van autonomie en competentie tegemoet te komen. Dit is mogelijk door studenten zelf keuzes te laten maken, het minimaliseren van de controle, het erkennen van gevoelens en het beschikbaar stellen van informatie om keuzes te maken (Deci et al., 1991).

Goede, rijke feedback is tevens een mogelijkheid om aan de vervulling van autonomie en competentie tegemoet te komen. Suggesties daarvoor worden gedaan door Nicol en Macfarlane-Dick (2007). Zij geven zeven principes voor het geven goede feedback:

1. Verduidelijken waar aan voldaan dient te worden om een goede prestatie te leveren (doelstellingen, criteria, verwachte normen).
2. Vergemakkelijkt de ontwikkeling van zelfevaluatie (reflectie) in het leren.
3. Levert hoogwaardige informatie aan studenten over hun leren.
4. Moedigt leraar- en peer dialoog aan over het leren.
5. Moedigt positieve motiverende overtuigingen en het gevoel van eigenwaarde aan.
6. Biedt mogelijkheden om de kloof tussen de huidige en gewenste prestaties te sluiten.
7. Geeft informatie aan docenten die kan worden gebruikt om de geschikte onderwijsvorm te kiezen.

Het is raadzaam de(ze) manier van feedback op te nemen in de kaders van formatief toetsen (zie punt 2). Daarbij kan voor iedere toetsvorm en –eisen opgenomen worden, hoe en wanneer er feedback gegeven wordt. Dit om de feedback aan elkaar geven te vergemakkelijken (en om daarbij zoveel mogelijk tegemoet te komen aan autonomie en competentie). Door middel van een stappenplan naar de eindevaluatie toe, kunnen evaluatiemomenten ingepland worden. Dit bevordert discussie/dialogoog tussen docent en student en wordt voorkomen dat tussenevaluaties ‘vergeten’ worden.

## *3. Tegengaan van faalangst*

Er blijkt uit de analyse dat er studenten zijn die met faalangst te kampen hebben. Dit kan voor desbetreffende studenten een negatieve invloed op het studeergedrag hebben. Het is voor Hogeschool

de Kempel raadzaam om te achterhalen welke studenten te kampen hebben met een vorm van negatieve faalangst. Vervolgens kan voor deze studenten een adequate begeleiding opgestart worden waarbij zoveel mogelijk tegemoet gekomen wordt aan autonomie, zodat de faalangst zoveel mogelijk gereduceerd kan worden.

### Referenties

- Baarda, B., De Goede, M., & Van Dijkum, C. (2011). *Basisboek statistiek met SPSS*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baart de la Faille - Deutekom, M. (2013). *Onderzoek naar de effecten van studentensport*. Amsterdam: Bureau Beweeg.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9).
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 425-453.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dehue, F., Houtmans, T., & Van Geel, R. (2009). *Onderzoekspracticum kwantitatieve data-analyse*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Entwistle, N. J., (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10, 169-207.
- Hogeschool de Kempel (2012). *Toetsingskader Hogeschool de Kempel*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel (2012-2013). *Studiegids 2012-2013*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Zicht op toetsen, toetsing en examinering in het hoger onderwijs*,

- de stand van zaken*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Werken aan een beter rendement, casestudies naar uitval en rendement in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen* (Lectorale rede). Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 1996, 119, 254-284.
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T.,...Santy, L. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs*. Leuven/Brussel: Katholieke Universiteit Leuven/Vrije Universiteit Brussel.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Het hoogste goed. Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: OCW.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2011). Validation of assessment for learning questionnaires teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 98-113.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfilment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 434-457.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77-84.
- Segers, M. S. R. (2004). Assessment en leren als een twee-eenheid: Onderzoek naar de impact van assessment op leren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22, 188-219.
- Sluijsmans, D. M. A. (2008). *Betrokken bij beoordelen* (Lectorale rede). Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Sluijsmans, D. M. A. (2013). *Formatief toetsen* (Presentatie miniconferentie). Heerlen: Open Universiteit.
- Sluijsmans, D. M. A., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. P. M. (2013). *Toetsen met leerwaarde*. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 325-341.

- Universiteit van Amsterdam (2014). *Rapportage van analyseresultaten, richtlijnen voor studenten communicatiewetenschap*. Verkregen op 25 april, 2014, van:  
<http://www.mco.edu.fmg.uva.nl/rapportage/RapportageMenT.pdf>
- Van Buuren, H., Hummel, H., Berkhout, J., & Slootmaker, A. (2009). *Onderzoek de basis*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Van den Broek, A., Kerstens J., Braaksma, J., & Graumans, J. (2004). *De blik naar buiten, transparantie en kwaliteitsborging van examinering in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Van Geel, R., & Verboon, P. (2008). *Onderzoekspracticum psychologisch survey*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Van Wesemael, L. (2012). *Studievaardigheden bij jongvolwassenen met dyslexie, een kwalitatief en kwantitatief onderzoek bij eerstebachelorstudenten met dyslexie* (Masterthesis). Gent: Universiteit Gent.
- Veenman, M. V. J. (2004). Faalangst, een dobbelsteen met zes zijden. *Remediaal*, 5, 3-9.
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & Koster, B. (2012). Basic psychological needs scale for student teachers (BPNS-ST). *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38, 453-467.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *LASSI User's Manual (2nd ed.)*. Florida: H&H Publishing Inc.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.

## Bijlage 1 Vragenlijst 1 (SAFL-Q)

**Naam:**.....**Klas:**.....

Deze vragenlijst gaat over de manier waarop je door docenten in het algemeen begeleid wordt en hoe jij dat ervaart. Hierover volgen 28 uitspraken. Lees de zinnen goed en geef voor elke uitspraak aan in hoeverre je het er wel of niet mee eens bent. Je kunt kiezen uit:

- A helemaal oneens
- B oneens
- C eens/oneens
- D eens
- E helemaal eens

- Zet s.v.p. achter iedere uitspraak een kruisje in jouw gekozen hokje.
- LET OP! Het gaat steeds over jij het ervaart, niet over hoe jij denkt dat het zou moeten zijn. Er zijn geen 'goede' of 'slechte' antwoorden!

Vraag		A hele- maal oneens	B oneens	C eens/ oneens	D eens	E hele- maal eens
1	De docent stimuleert mij om na te denken over hoe ik mijn schoolwerk kan verbeteren.					
2	Nadat de docent mijn toets heeft nagekeken bespreken we samen mijn antwoorden.					
3	Tijdens het maken van mijn schoolwerk vraagt de docent hoe ik vind dat het tot nu toe gaat.					
4	De docent laat mij meedenken over de manier waarop ik wil leren op school.					
5	Ik krijg van de docent de mogelijkheid om te bepalen wat mijn leerpunten zijn.					
6	Mijn docent vraagt mij wat ik goed en minder goed heb gedaan in mijn schoolwerk.					
7	De docent stimuleert mij om terug te kijken op mijn leerproces en om te bedenken wat ik een volgende keer anders kan doen.					
8	De docent geeft mijn sterke punten aan op het gebied van leren.					
9	De docent geeft mijn zwakke punten aan op het gebied van leren.					
10	Ik word aangemoedigd door mijn docent om mijn leerproces te verbeteren.					
11	Ik krijg aanwijzingen van de docent die mij helpen bij het leren.					
12	Mijn docent bespreekt mijn gemaakte werk met mij zodat ik de lesstof beter begrijp.					
13	Mijn docent bespreekt met mij mijn vorderingen.					
14	Na een toetsmoment laat mijn docent mij weten hoe ik het de volgende keer beter kan doen.					
15	Mijn docent bespreekt met mij hoe ik mijn sterke kanten kan gebruiken om mijn werk te verbeteren.					
16	Samen met mijn docent bedenk ik een manier om mijn zwakke punten te verbeteren.					



		<b>A</b> hele- maal oneens	<b>B</b> oneens	<b>C</b> eens/ oneens	<b>D</b> eens	<b>E</b> hele- maal eens
17	Als ik de uitleg niet begrijp dan probeert de docent het op een andere manier aan mij uit te leggen.					
18	De docent geeft mij aanwijzingen die mij helpen om de lesstof te begrijpen.					
19	Tijdens de les kan ik laten zien wat ik heb geleerd.					
20	De docent stelt de vraag op een begrijpelijke manier.					
21	De vragen van de docent helpen mij de lesstof te begrijpen.					
22	De docent staat open voor mijn inbreng in de klas.					
23	Ik heb de mogelijkheid om vragen te stellen aan medeleerlingen over de les.					
24	Ik weet aan welke punten ik moet werken om mijn resultaten te verbeteren.					
25	Er is mogelijkheid om vragen te stellen.					
26	Ik weet aan welke eisen mijn werk moet voldoen.					
27	Als ik een opdracht krijg is het duidelijk wat ik hiervan kan leren.					
28	Met mijn werk laat ik zien wat ik kan.					

**Kijk je nog even na of je alle 28 vragen van deze lijst hebt ingevuld?**

Indien je nog aan- of opmerkingen hebt kun je ze hieronder opschrijven.

## Bijlage 2 Vragenlijst 2 (BPNS-ST)

**Naam:**.....**Klas:**.....

Met deze vragenlijst willen we nagaan in hoeverre de opleiding tegemoet komt aan jouw psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en relatie). Hierover volgen 21 uitspraken. Lees de zinnen goed en geef voor elke uitspraak aan in hoeverre deze op jou van toepassing is. Je kunt kiezen uit:

- A. helemaal oneens
- B. oneens
- C. eens/oneens
- D. eens
- E. helemaal eens

- Zet s.v.p. achter iedere uitspraak een kruisje in jouw gekozen hokje.
- LET OP! Het gaat steeds over jouw eigen mening, niet over hoe jij denkt dat het zou moeten zijn. Er zijn geen 'goede' of 'slechte' antwoorden!

Vraag		A hele- maal oneens	B oneens	C eens/ oneens	D eens	E hele- maal eens
1	In de opleiding ben ik vrij om datgene te leren dat past bij mijn interesse.					
2	Als we samenwerken kunnen we goed met elkaar opschieten.					
3	De tutor geeft me vaak het gevoel dat ik het niet goed doe.					
4	In de opleiding sta ik vaak onder druk.					
5	De tutor geeft mij positieve feedback.					
6	Ik kan goed met mijn medestudenten opschieten.					
7	In de opleiding heb ik te weinig sociale contacten.					
8	In de opleiding kan ik mijn mening vrij uiten.					
9	Als we samenwerken kan ik goed met mijn medestudenten opschieten.					
10	In de opleiding leer ik relevante nieuwe vaardigheden.					
11	In de opleiding moet ik vaak doen wat me wordt opgedragen.					
12	De tutor neemt mij serieus.					
13	In de opleiding denk ik vaak: "Wat heb ik veel gedaan."					
14	De tutor houdt rekening met mijn leerbehoeften.					
15	In de opleiding kan ik niet laten zien dat ik competent ben.					
16	In de opleiding ben ik erg op mezelf.					
17	Als we samenwerken kan iedereen zichzelf zijn.					
18	De tutor lijkt mij niet erg graag te mogen.					
19	Als we samenwerken voel ik me minder competent dan mijn medestudenten.					
20	In de opleiding kan ik onvoldoende zelf mijn leerroute bepalen.					
21	Als we samenwerken nemen mijn medestudenten mij serieus.					

**Kijk je nog even na of je alle 21 vragen van deze lijst hebt ingevuld?**

### Bijlage 3 Vragenlijst 3 (gedeelte van de Nederlandstalige bewerking van de LASSI)

**Naam:**.....**Klas:**.....

Met deze vragenlijst geef je je mening over jouw leer- en studiegedrag. Hierover volgen 40 uitspraken. Lees de zinnen goed en geef voor elke uitspraak aan in hoeverre deze op jou van toepassing is. Je kunt kiezen uit:

- A. helemaal niet van toepassing op mij
- B. niet echt op toepassing op mij
- C. enigszins van toepassing op mij
- D. sterk van toepassing op mij
- E. zeer sterk van toepassing op mij

- Zet s.v.p. achter iedere uitspraak een kruisje in jouw gekozen hokje.
- LET OP! Druk steeds uit hoe goed de uitspraak jouw gedrag beschrijft, niet hoe jij denkt dat je zou moeten zijn. Er zijn geen 'goede' of 'slechte' antwoorden!

Vraag	A hele- maal niet	B niet echt	C enigs- zins	D sterk	E zeer sterk
1 Ik maak er me zorgen over dat mijn schoolloopbaan wel eens in het gedrang zou komen.					
2 Ik vind het moeilijk mij aan een studieschema te houden.					
3 Het interesseert mij niet of ik mijn schoolopleiding al dan niet zal kunnen afmaken, als ik maar een levenspartner ontmoet.					
4 Ik stel vast dat ik tijdens de lessen aan andere dingen zit te denken en dat ik niet luister naar wat er gezegd wordt.					
5 Ik raak ontmoedigd door lage studieresultaten.					
6 Ik voer mijn studieopdrachten op tijd uit.					
7 Door problemen buiten school (verliefdheid, financiële problemen, conflicten met ouders, enz.) verwaarloos ik mijn studie.					
8 Zelfs als ik vervelende dingen moet leren, slaag ik erin door te werken tot het einde.					
9 Ik voel me verward en onzeker over wat ik wil bereiken via mijn opleiding.					
10 Ik ga onvoorbereid naar de les.					
11 Ik zou liever geen schoolopleiding meer volgen.					
12 Ik studeer alleen als er druk is van een toets of test.					
13 Tijdens het schooljaar ben ik zeer gespannen als ik studeer.					
14 Ik werk hard om een goede uitslag te behalen, zelfs als ik het vak niet graag doe.					
15 Ik heb vaak het gevoel dat ik weinig invloed heb op wat er met mij gebeurt in mijn studie.					
16 Zelfs als ik goed voorbereid ben voor een toets, voel ik me erg ongerust.					
17 Ik probeer mezelf iets wijs te maken om een studieopdracht niet te moeten uitvoeren.					

		<b>A</b> hele- maal niet	<b>B</b> niet echt	<b>C</b> enigs- zins	<b>D</b> sterk	<b>E</b> zeer sterk
18	Als ik aan een tentamen/examen begin, heb ik er tamelijk veel vertrouwen in dat ik het goed zal doen.					
19	Als ik zou moeten studeren, stel ik dat studeren té gemakkelijk uit.					
20	Ik geef niet om het verwerven van een algemene ontwikkeling, ik wil een goede baan vinden.					
21	Ik kan me niet concentreren omdat ik rusteloos of humeurig ben.					
22	Ik stel hoge eisen aan mezelf voor mijn studie.					
23	Uiteindelijk moet ik mij 'volproppen' (erin pompen) met leerstof, voor bijna elke toets.					
24	Ik vind het moeilijk aandachtig te zijn tijdens de lessen.					
25	Ik studeer alleen dingen die ik graag doe.					
26	Ik ben zeer gemakkelijk afgeleid van mijn studie.					
27	Ik maak goed gebruik van de vrije studie-uren tussen de lessen in.					
28	Als het moeilijk is geef ik vlug op of studeer ik alleen de gemakkelijke dingen.					
29	Ik houd niet van de meeste dingen die ik moet doen voor mijn studie.					
30	Mijn concentratie tijdens het oplossen van toetsen wordt verstoord doordat ik mij zorgen maak over mogelijke zwakke uitslagen.					
31	Sommige delen van de leerstof begrijp ik niet omdat ik niet genoeg luisterde.					
32	Ik lees de teksten die ik moet lezen voor mijn lessen.					
33	Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb.					
34	Als ik beslis te studeren, bepaal ik vooraf hoelang ik zal studeren en houd me daaraan.					
35	Als ik studeer, ben ik volledig geconcentreerd.					
36	Als ik een tentamen/examen afleg, word ik zo zenuwachtig en verward dat ik er niet in slaag de vragen zo goed als ik kan te beantwoorden.					
37	Ik stel het studeren meer uit dan in feite zou mogen.					
38	Mijn geest dwaalt vaak af als ik studeer.					
39	Volgens mij is wat onderwezen wordt in mijn vakken, niet de moeite waard geleerd te worden.					
40	Ik spendeer zoveel tijd met vrienden, dat mijn studie eronder lijdt.					

**Kijk je nog even na of je alle 40 vragen van deze lijst hebt ingevuld?**

Indien je nog aan- of opmerkingen hebt kun je ze hieronder opschrijven.

#### Bijlage 4 Instructie envelop

Beste docent,

Deze envelop bevat voor elke student één geniet setje dat bestaat uit een voorblad met informatie gevuld door drie vragenlijsten met respectievelijk 40, 28 en 21 items. Zou u aan iedere student één exemplaar willen uitreiken en bij de instructie willen vermelden dat het van belang is om:

- steeds maar één antwoord aan te kruisen
- er geen tussenmogelijkheden zijn en dus het kruisje in het hokje gezet dient te worden en niet op een tussenlijn
- bij veranderen: het kruisje inkleuren en het goede antwoord aankruisen
- op ieder blad de naam en de klas te vermelden zodat de antwoorden in ieder geval bij elkaar blijven
- nadien alles goed te controleren of alle vragen zijn ingevuld
- alle gegevens anoniem verwerkt worden
- de gegevens niet aan derden worden gegeven.

Wilt u de envelop aan het einde van de tutorgroep bij Jos Castelijns in het postvak deponeren?

Ik dank u hartelijk voor uw medewerking.

Chantal Jongen (student OU)

## Bijlage 5 Instructie vragenlijsten

Beste student,

Zoals jullie weten is De Kempel voortdurend bezig de kwaliteit van de opleiding te verhogen. Daarvoor vragen we jullie regelmatig naar je mening over de opleiding en naar ideeën voor verbetering. Het verhogen van de kwaliteit van de opleiding kan namelijk niet zonder jullie inbreng!

Daarom vragen wij jullie een drietal vragenlijsten in te vullen. Hiermee willen we nagaan wat jullie mening is over de begeleiding in de opleiding. In het bijzonder zijn we geïnteresseerd in de relatie tussen de begeleiding en de manier waarop je studeert.

Vragenlijst 1 gaat over jouw leer- en studiegedrag (40 items). Vragenlijst 2 (28 items) gaat over de manier waarop je door docenten in het algemeen wordt begeleid en Vragenlijst 3 (21 items) gaat over de manier waarop de opleiding tegemoet komt aan jouw psychologische basisbehoeften (aan relatie, competentie en autonomie).

In de vragenlijsten bestaat steeds de mogelijkheid om uit vijf verschillende antwoorden kiezen. Hierbij is het belangrijk dat je maar één antwoord kiest en steeds een duidelijke keuze maakt (dus in geval van twijfel niet het kruisje op een tussenlijn plaatsen).

Het is niet de bedoeling dat je bij elke vraag lang nadenkt. Het gaat om je eerste indruk. Wij denken dat het invullen van de drie vragenlijsten samen maximaal 20 minuten zal kosten.

De vragenlijsten worden anoniem verwerkt maar het is wel belangrijk dat je je naam boven ieder blad schrijft zodat je antwoorden in ieder geval bij elkaar blijven en bijbehorende berekeningen op een juiste wijze uitgevoerd kunnen worden. De antwoorden worden zorgvuldig verwerkt en alleen gebruikt voor dit onderzoek. Persoonlijke gegevens worden op geen enkele wijze aan docenten doorgegeven.

Het is de bedoeling om in de loop van januari/februari 2014, in de tutorgroep met jullie in gesprek te gaan over de resultaten. In dit gesprek willen we met jullie nagaan wat deze resultaten betekenen voor De Kempel en hoe we de kwaliteit van de opleiding kunnen verhogen. Op deze manier kun jij ook zelf invloed hebben op de manier waarop we de kwaliteit van de opleiding kunnen verhogen. En daar ben jij zelf als eerste bij gebaat.

Wij rekenen op je medewerking!

Jos Castelijns (Lector 'Eigentijds Beoordelen in het Onderwijs')  
Chantal Jongen (student Open Universiteit)